

TAMPEREEN YLIOPISTO

Hyvinvoiva opettaja – vapaa-aika työn vastapainona

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

KATRI AUNELA JA SAIA PAJUNEN

Lokakuu 2015

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisen kuvan opettajien ammattilehti Opettajassa ilmestynvä Vastapaino-palsta luo opettajan työstä sekä opettajien vapaa-ajalleen ja harrastuksilleen antamista merkityksistä. Vapaa-ajan merkityksiä tarkasteltiin erityisesti työstä palautumisen näkökulmasta vertaillen aineistoa Sonnentagin ja Fritzin (2007) palautumisen psykologiset mekanismit -teoriaan.

Tutkimuksen teoriaosuudessa paneudutaan opettajan työhön opettajuutta ja professiota peilaten sekä tarkastellen ammattiin hakeutumista ja opettajankoulutuksen valintoja. Samassa yhteydessä ruoditaan myös koulua opiskelu- ja työympäristönä sekä tutkaillaan sitä, kuinka uusliberalistinen ajattelu muokkaa suomalaista koulutuspolitiikkaa. Lisäksi teoriaosassa tutustutaan vapaa-aika- sekä työhyvinvointitutkimukseen. Opettajien työhyvinvointiin syvennyttään positiivisen psykologian viitoittamana työpahoinvoinnin ilmentymän, työuupumuksen, kautta sekä tutustumalla työn imuun ja työn vaatimusten ja työn voimavarojen teoriaan. Lopuksi tutustutaan vielä työstä palautumisen teoriaan, joka suuntaa osan aineiston analyysiä.

Tutkimuksen aineisto koostui 74:stä Vastapaino-palstan artikkelista vuosilta 2013–2015. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin siten, että opettajien työtä koskevat ilmaukset analysoitiin aineistolähtöisesti ja opettajien vapaa-aikaa ja harrastamista koskevat ilmaukset teoriaohjaavasti.

Palstalla luodun kuvan mukaan opettajan työn keskiössä on opettajan ja oppilaan kohtaaminen. Opettajan työhön liittyy vahvoja rooliodotuksia, jotka koskevat opettajalle sopivaa käyttäytymistä, pukeutumista ja harrastamista. Rooliodotukset seuraavat opettajaa myös vapaa-ajalle. Työn eduksi määrittyivät vapaus toteuttaa opetusta haluamallaan tavalla hyödyntäen esimerkiksi harrastustaan tai sen parissa kehittyntä erityisosaamista työssään, mahdollisuus levittää omaa intohimoaan työn kautta, työn tarjoama taloudellinen varmuus ja muut työsuhte-edut sekä se, että työn tulokset ovat konkreettisesti nähtävissä. Työn haasteita ovat työn meluisuus, kiire ja aikataulullinen joustamattomuus. Lisäksi mahdolliset ongelmat oppilaiden vanhempien kanssa, kokemus epäonnistumisten sallimattomuudesta sekä se, että työn tulos – oppilaan oppiminen ja kehittyminen – on lopulta kiinni monesta muustakin tekijästä kuin opettajan panoksesta, osoittautuivat työn haasteiksi.

Opettajat ovat vapaa-ajallaan aktiivisia ja harrastavat monipuolisesti erilaisia harrastuksia. Vapaa-ajanvietto ja harrastaminen auttavat opettajia palautumaan työstään kaikkien neljän palautumisen psykologisen mekanismin, eli psykologisen irrottautumisen, rentoutumisen, taidon hallintakokemusten ja kontrollin vapaa-ajalla, kautta. Tulokset olivat siten yhtenäisiä Sonnentagin ja Fritzin (2007) teorian kanssa. Lisäksi opettajat antoivat vapaa-ajalleen sosiaalisia, kunnon ja toimintakyvyn ylläpitoon liittyviä ja matkailun välittämiä merkityksiä.

Tutkimuksen perusteella opettajien vapaa-aika toimii hyvin työstä palauttavana. Opettajan työn kokonaisvaltaisuus ilmenee työn ja vapaa-ajan sisältöjen sekoittumisella, mutta työssä jaksamisen tukemiseksi opettajankin tulisi kyetä irrottautumaan työroolistaan vapaa-ajalla. Julkaisemalla vapaa-ajantoiminnan merkitystä korostavaa palstaa ammattilehti tukee osaltaan opettajien työhyvinvointia.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	OPETTAJAN TYÖ	9
2.1	OPETTAJUUS: PROFESSIOSTA, PERSOONASTA JA ROOLISTA	10
2.2	AMMATTIIN HAKEUTUMINEN JA OPETTAJANKOULUTUKSEN VALINNAT	15
2.3	KOULU OPISKELU- JA TYÖYMPÄRISTÖNÄ	19
2.4	UUSLIBERAALI KOULUTUSPOLITIikka SUOMESSA	23
3	VAPAA-AJAN VALINNAT.....	26
3.1	MIHIN AIKAA NYKY-YHTEISKUNNASSA KÄYTETÄÄN?.....	27
3.2	HARRASTUSTEN MERKITYS KOROSTUU	29
4	OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI.....	31
4.1	TYÖPAHOINVOINTI NÄKYYY TYÖUUPUMUKSENA	32
4.2	TYÖN IMU – POSITIIVISEN TYÖHYVINVOINNIN ILMENTYMÄ	34
4.3	TYÖN VAATIMUKSET – TYÖN VOIMAVARAT -MALLI.....	35
4.4	TYÖKUORMITUKSESTA PALAUTUMINEN JA SITÄ EDISTÄVÄT PSYKOLOGISET MEKANISMIT	37
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	41
5.1	METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	41
5.2	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA -KYSYMYKSET	44
5.3	AINEISTONA AMMATILEHDEN PALSTA	44
5.4	AINEISTON KUVAILU	46
5.5	SISÄLLÖNANALYYSI ANALYYSIMENETELMÄNÄ	48
5.6	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	52
6	TUTKIMUKSEN TULOKSET	55
6.1	VASTAPAINO-PALSTAN LUOMA KUVA OPETTAJAN TYÖSTÄ.....	55
6.1.1	<i>Keskiössä oppilaan ja opettajan kohtaaminen.....</i>	<i>56</i>
6.1.2	<i>Työn etuja: vapaus, vakaus ja voimaannuttavat hetket.....</i>	<i>62</i>
6.1.3	<i>Työn haasteita: häily, hallitsemattomuus ja hankalat vanhemmat</i>	<i>64</i>
6.2	OPETTAJIEN VAPAA-AJALLEEN ANTAMAT MERKITYKSET	67
6.2.1	<i>Palautumismerkitykset</i>	<i>67</i>
6.2.2	<i>Muut kuin palautumismerkitykset</i>	<i>75</i>
7	POHDINTA	80
7.1	KOKONAISVALTAINEN ELÄMÄ: VAPAA-AJAN JA TYÖN YHTEYS.....	83
7.2	LUOTETTAVUUDESTA.....	84
7.3	LOPUKSI.....	85
8	LÄHTEET	89

1 JOHDANTO

Luokanopettajan ammatti on haluttu ammatti. Opiskelijavalintatilastojen mukaan luokanopettajankoulutus vetää puoleensa tuhansia hakijoita vuosittain (”Hakijamäärät”. VAKAVAn www-sivusto 4.10.2015). Ne onnekkait, jotka on tiukan seulan läpi katsottu alalle sopiviksi, pääsevät aloittamaan innokkaina opintonsa. Opettajan ammatti tuntuu tutulta – onhan sitä saatu seurata vuosien ajan oppilaan roolista käsin. Opintojen myötä ammatin näkymätön puoli (ks. Räihä 2007, 153–154) alkaa vähitellen paljastua. Opiskelijahaalarien puntit alkavat tutista, kun opettajakokelaat kuulevat työn raskaudesta. Huhut paperitöiden lisääntymisestä, vanhempien vaativuudesta ja levottomista luokista kiirivät opiskelijoiden korviin. Peloista huolimatta silmissä palaa kuitenkin into. Opiskeluaika kuluu siivillä ja opiskelija päätyy ensimmäiseen työpaikkaansa ennen kuin huomaakaan.

Ensimmäisinä työvuosinaan noviisiopettajat, nämä tuoreet kansankynttilät, väsyvät ja kuormittuvat (Blomberg 2008). Tutkimusten mukaan tuoreet opettajat kokevat työuransa alussa tuen puutetta ja tunnetta jäämisestä yksin työkuormiensa alle. Myös useita vuosia työskenneltyään opettajat saattavat väsyä työhönsä tai jopa palaa loppuun (Räihä 2007, 153). Opettajalla on kuitenkin parhaimmillaan mahdollisuus toteuttaa itseään työssään ja riemuita lasten oppimisinnosta päivä toisensa jälkeen. Miksi näin ei kuitenkaan aina käy? Mikä saa opettajan väsymään?

Myös yläkoulujen ja lukioden aineenopettajat sekä ammatillisen koulutuksen opettajat ovat muospaineiden alla. Ammatillinen koulutus on suuressa muutoksessa, lukioden rahoituksesta leikataan, eriarvoisuus lisääntyy ja luokka- ja ryhmäkoot suurenevät. Opettajan ammatti on muuttunut ja jatkaa muuttumistaan yhä moninaisemmaksi. Syrjäläisen (2002) mukaan enää ei riitä, että opettaja on opettaja ja kasvattaja, vaan opettajan työssä vaadittavat valmiudet edellyttävät lähes kaikkien tieteenalojen mukaista koulutusta. Opettaja saattaa työssään toimia niin sosiaalityöntekijänä, poliisina, tuomarina ja sairaanhoitajana kuin myös psykiatrina tai psykologinakin. (Syrjäläinen 2002, 94.) Suomessa opettajan työtä kuitenkin arvostetaan: sekä vanhemmilla, talouselämällä että poliittisella kentällä on Suomessa yhä vahva usko peruskoululaitokseen (Simola 2004). Opettajien kokemien jaksamisongelmien aiheuttajia on löydetty yhtäältä opettajien työstä, työympäristöstä ja oppilaista, mutta toisaalta myös opettajista

itsestään: henkilökohtaisista kyvyistä, suhtautumisesta työhön, persoonallisuudesta ja terveydentilasta. (Launis & Koli 2007.)

Opettajan työn todellisuus on mietityttänyt meitäkin, pian valmistuvia luokanopettajia. Onko työ rankkaa ja jos on, kuinka voisimme vaikuttaa siihen, ettemme itse väsyisi tai palaisi sen vuoksi loppuun? Toisaalta olemme pohtineet paljon myös sitä, minkälaisia opettajia meistä ylipäättään tulee. Havahtuisimmeko pian pukeutuvamme Marimekkoon ja Aarikan koruihin, vai olisiko meistä rikkomaan muistoihimme piirtynyttä kuvaa opettajalle sopivasta pukeutumisesta? Entä miten me käyttäytyisimme? Olisimmeko ”tosi opettajamaisia” opettajia, jotka huomaamattaan neuvovat kaikkia muita jatkuvasti ja ojentavat naapurinkin lapsia, vai pyrkisimmekö tietoisesti eroon stereotypioista?

Koska emme kumpikaan ole opettajasuvuista eikä lähipiirissämme muutenkaan juurikaan ole opettajia, olemme hakenneet vertailu- ja samaistumiskohteita oman opettajaidentiteettimme muodostamiseen myös mediasta. Yksi konkreettinen esimerkki tällaisesta opettajuuteemme aineisosia tarjoilleesta materiaalista on Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n Opettaja-lehti, joka on meidänkin postiluukusta kolahtanut lähes joka perjantai ammattiliittoon ensimmäisenä opiskeluvuotena liittytyämme. Lehdessä mielenkiintomme on herättänyt erityisesti sen viimeisten sivujen Vastapaino-palsta, jossa kerrotaan opettajien harrastuksista ja vapaa-ajan vietosta. Graduaiheita pohtiessamme päädyimmekin keskustelemaan juuri tästä palstasta ja sen esittelemistä superopettajista: sellaisista, jotka osaavat kaiken, osallistuvat kaikkeen mahdolliseen tai harrastavat intohimoisesti jotakin – useimmiten erikoistakin – harrastusta. Nämä Opettaja-lehden viimeisten sivujen superopettajat kilpaurheilevat, hoitavat siinä sivussa suurperhettä ja luottamustehtäviä sekä käyvät laulamassa vanhainkodilla vapaaehtoisina.

Olimme kumpikin lukeneet viimeisten sivujen palstaa ja koimme, että sen kautta Opettaja-lehti esittää meille vielä yhden vaatimuksen: meidän täytyy olla myös superihmisiä myös vapaalla – pelkkä työ ja sen hoitaminen hyvin ei riitä. Opettajan täytyy olla superihminen. Tämä kokemuksemme herätti kysymyksen palstan tarkoituksesta. Onko sen tarkoituksena olla ikään kuin kymppiuutisten loppukevennys, jossa kerrotaan jotain mukavaa ja leppoisaa painavan asian keventämiseksi, vai kenties jotain muuta? Palstaa kun voi lukea myös toisenlaisten silmälasien läpi: Lukija, jonka opettajuus on vasta muotoutumassa, voi kokea, että lehdessä luotu kuva opettajuudesta on juuri se oikea. Kokemuksemme mukaan työidentiteettiään etsivä opettaja ottaa mallia muista ympärillään olevista opettajista ja muodostaa suhdetta omaan opettajuuteensa perinteisen suutari-kisälli -mallin mukaisesti. Vasta identiteettiään hakevaan opettajaan kokeneempien opettajien esittelyt ja heidän elämäntyyliinsä voivat vaikuttaa merkittävästikin.

Aluksi ajattelimme siis palstan innoittamana tutkia vain opettajien harrastuneisuutta. Aiheeseen perehtyessämme huomasimme kuitenkin, että ihmisten vapaa-ajankäyttöä ja harrastuksia on vaikea ymmärtää paneutumatta työhön. Vastapaino-palstaan perehtyessämme totesimme palstan kertovan myös paljon muusta kuin vapaa-ajasta. Jotta vapaa-ajan merkitykset valottuisivat, olisi meidän siis perehdyttävä myös työhön ja siihen, miten työhön ja vapaa-aikaan suhtaudutaan. Päädyimme pyrkimään ymmärtää palstan tekstejä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, jotta voisimme saada tietoa siitä, mitä vapaa-aika ja työ opettajalle merkitsevät. Tämän tutkimuksen voi siis ajatella olevan tietynlainen tapaustutkimus, jossa tutkimme tapausta Opettaja-lehden viimeisiltä sivuilta. Tässä tapauksessa on kyse Vastapaino-palstasta, joka valottaa opettajan vapaa-ajan käyttöä ja sitä, minkälaista vastapainoa opettaja työlleen kaipaa. Tämä tapaus on kuitenkin sidottava kontekstiinsa, joka on nimenomaan opettajien ammattijärjestön lehti. Se, mitä ammattilehdessä on turvallista ja sopivaa omasta vapaa-ajasta ja työstä kertoa, ei välttämättä ole yhtenevä sen kanssa, mitä opettaja lähipubissa työpäivän jälkeen naapurilleen kertoisi.

Harrastusaiheisen palstan julkaiseminen ammattilehdissä vaikuttaa olevan tällä hetkellä trendikästä. Löysimme vastaavan harrastuksia esittelevän palstan myös psykologien Psykologi-ammattilehdestä nimellä Psykologi harrastaa sekä sosiaali- ja terveystieteiden ammattijärjestö Tehyn ammattilehdestä nimellä Ihana arki – tehyläinen heittää vapaalle. Myös Insinööriliiton Insinööri-lehdestä löytyy ammattiliiton jäsenten vapaa-ajan toimintaa esittelevä Luuppi-palsta.

Äkkiseltään voisi ajatella, ettei ammattilehden viimeisen sivun harrastuspalstalla ole suurta yhteiskunnallista merkitystä. Syvennyttyämme tutkimaan opettajan työtä ja työssä jaksamista olemme kuitenkin ymmärtäneet työstä palautumisen merkityksen: Jotta työssä jaksaa, täytyy olla vastapainona jotain sellaista, mikä todella palauttaa. Tässä tutkimuksessa tarkastelemamme työn vaatimukset – työn voimavarat -mallin mukaan ammatista tai työstä riippumatta työn vaatimusten ollessa korkealla mutta voimavarojen heikot, työntekijä kokee kuormittumista työstään. Kun taas työn voimavarat ovat korkeat, työntekijä kokee työn imua, vaikka kohtaisikin vaatimuksia. (Bakker & Demerouti 2007, 312, 323.) Jos työ koetaan raskaana ja siinä tuntuu olevan ylivoimaista toteuttaa itseä, vapaa-ajan merkitys saattaa korostua. Yhä useammin vapaa-aika myös muodostuu ihmiselle merkityksellisemmäksi kuin työ. Harrastuksen intensiteetin kasvaessa ihmiset alkavat usein samaistua enemmän luovaan toimintaansa tai harrastamiseensa kuin viralliseen asemaansa tai ammatillisiin rooleihinsa. (Ks. Riikonen 2013.)

Toinen laajasti käyttämämme teoria on palautumisen psykologisten mekanismien teoria (Sonnentag ja Fritz 2007). Palautumisen psykologisten mekanismien teorian lähtöajatuksena on, ettei tietty yksittäinen toiminta itsessään auta toipumaan työstressistä, mutta sen taustalla olevat ominaisuudet auttavat palautumaan. Tämän vuoksi vaikka ihmiset kokevatkin erilaisten toimintojen

sopivan itselleen parhaiten palautumistarkoituksessa, voivat niiden taustalla olevat psykologiset ominaisuudet olla universaaleja. Vertailemme siis opettajien Vastapaino-palstalla vapaa-ajalleen antamia merkityksiä Sonnentagin ja Fritzin palautumisen psykologisten mekanismien teoriaan ja käytämme teoriaa hyödyksi vapaa-ajan palautumismerkitysten analysoinnissa.

Tässä tutkimuksessa pureudutaan sekä opettajan työhön että vapaa-aikaan. Tulokset liikkuvat monella eri tasolla ja kertovat sekä konkreettisia keinoja työstä palautumiseen että valottavat opettajan työtä kaikkine haasteineen. Luvussa 2 paneudumme opettajan työn luonteeseen ymmärtääksemme paremmin sitä todellisuutta, jossa opettaja työtään tekee. Otamme erityisesti selvää siitä, millaisia suhtautumistapoja opettajan työhön saattaa olla, ja käsittelemme opettajan työtä opettajuuden, professionaalisuuden, roolin ja opettajapersoonan kautta. Tarkastelemme myös sitä, mistä lähtökohdista opettajat hakeutuvat opettajiksi. Lisäksi pohdimme opettajan työn muuttunutta luonnetta ja koulua opiskelu- ja työympäristönä.

Luvussa 3 määrittelemme vapaa-ajan käsitettä suomalaisessa yhteiskunnassa sekä tarkastelemme sitä, mihin vapaa-aikaa käytetään. Luku 4 keskittyy sen sijaan työssäjaksaminen tematiikkaan. Lähestymme työssä jaksamista työhyvinvoinnin, työuupumuksen ja työn imun näkökulmasta. Työn vaatimukset – työn voimavarat -mallin avulla selvennämme työstressiin liittyviä riskitekijöitä erityisesti opettajan työn näkökulmasta. Työkuormituksesta palautumisen tarkastelu kokoaa yhteen koko tutkimuksen monitahoisen merkityskentän: opettaja tekee työtä, josta palautuakseen täytyy osata hyödyntää vapaa-ajalla tiettyjä palautumisen mekanismeja.

Tutkimuksen toteuttaminen -luvussa tarkastelemme tutkimuksemme metodologisia lähtökohtia, esittelemme tutkimustehtävän ja -kysymykset, kuvailemme aineistona käyttämäämme ammattilehden palstaa ja aineistoamme tarkemmin, kerromme aineiston analyysimenetelmästämmme sekä pohdimme luotettavuuden ja eettisyyden toteutumista. Luvussa 6 esittelemme tutkimuksen tuloksia eritellen työlle ja vapaa-ajalle annettuja merkityksiä. Analyyseissämme on kuitenkin yhtenevyyttä, sillä työ ja vapaa-aika linkittyvät ihmisen elämässä usein kokonaisuudeksi, eikä toista voi tarkastella ymmärtämättä ensin toista. Pohdinnassa luvussa 7 kokoamme ensin yhteen keskeiset tutkimustulokset ja pohdimme niiden merkitystä syvemmin unohtamatta tutkimuksen luotettavuuden kriittistä arviointia. Lopuksi esitämme muutamia jatkotutkimusehdotuksia. Jotta lukija saisi tutkimuksestamme kokonaisen kuvan, on hyödyllistä tutustua liitteistä löytyviin satunnaisesti valittuihin kahteen Vastapaino-palstan artikkeliin ennen varsinaiseen tutkimukseen syventymistä.

Tutkimuksemme kertoo paitsi opettajien työstä ja vapaa-ajasta myös yleisesti yhteiskunnasta, jossa elämme. Se valottaa vapaa-ajan merkitystä minkä tahansa ammattiryhmän näkökulmasta. Suosittelemme tämän tutkimuksen lukemista myös niille, jotka eivät ole kiinnostuneita nimenomaan

opettajan työstä ja vapaa-ajasta. Ymmärtämällä työstä palautumisen mekanismeja ja vapaa-ajan merkitystä työssäjaksamiseen on mahdollista parantaa omaa elämänlaatua. Tavoitteenamme on myös antaa lukijalle uusia näkökulmia vapaa-ajankäytön pohtimiseen, ei pelkästään työstä vapaana aikana, vaan myös tavoitteellisena toimintana omien tavoitteiden saavuttamisessa. Tämän tutkimuksen avulla lukija voi oppia tiedostamaan paremmin omaa vapaa-ajaa toimintaa.

2 OPETTAJAN TYÖ

Työ on olennainen osa aikuisen ihmisen elämää. Ansiotyötä on perinteisesti pidetty sekä toimeentulon lähteenä että nykyään yhä enemmän myös itsensä toteuttamisen välineenä. Lisäksi työ voidaan nähdä sosiaalisen järjestyksen perustana ja yhteiskuntaan osallistumisen väylänä. (Turunen 2009, 4.) Nykyinen työelämä saattaa olla rankkaa: se vaatii työntekijältä paljon, mutta samalla sen loppumista pelätään. Myös rajanveto työn ja muun elämän välillä tuntuu nykyisin olevan hankalaa. (Ikonen 2010, 42.)

Yleiset työelämän muuttumistrendit näkyvät myös opettajan työn jatkuvana muutoksena. Suomalainen opettajakunta vaikuttaa tutkimusten valossa tyytymättömältä työhönsä. (Blomberg 2008; Kiviniemi 2000; Santavirta ym. 2001; Syrjäläinen 1997, 2002, 2004; Sääntti 1997, 2007; Virta & Kurikka 2001.) Opettajat kokevat Sääntin (2008) mukaan opetus- ja kasvatustehtävän haasteellisena ja resurssit heikkoina. Myös muissa länsimaissa opettajakollegat kokevat ammatissaan tapahtuneen kielteistä kehitystä. Viimeaikainen länsimainen opettajatutkimus on tuloksiltaan siten varsin yhteneväistä, mutta tästä huolimatta Sääntti näkee tärkeänä kansallisten erojen huomioimisen. (Sääntti 2008, 8.)

Suomalaisen opettajan työ nimittäin poikkeaa jonkin verran länsimaisen opettajakollegansa työstä. Suomalainen opettaja on esimerkiksi melko itsenäinen toimija moniin kansainvälisiin kollegoihinsa verrattuna. Myös tehokkuusvaatimukset ovat olleet Suomessa suhteellisen vähäisiä, mikä saattaa johtua hyvistä Pisa-tuloksista. (Sääntti 2008, 8.) Suomalainen peruskoulu perustuu edelleen tasa-arvon idealle, eikä markkinahenkisyys ole vaikuttanut kovinkaan voimakkaasti koululaitokseemme (Ahonen 2003). Erityisesti poikkeuksellista etenkin kansainvälisessä mittakaavassa on se, että opettajan ja etenkin luokanopettajan työ näyttää viehättävän myös ammatinvalintaa pohtivaa nuorisoa (Luukkainen 2004, 351). Sekä vanhemmilla, talouselämällä että poliittisella kentällä on Suomessa yhä vahva usko peruskoululaitokseen (Simola 2004.) Sääntti (2008, 8) pohtiikin sitä, meneekö suomalaisella opettajalla sittenkään niin huonosti kuin tutkimukset osoittavat, ainakaan verrattaessa muihin länsimaisiin kollegoihin.

Julkunen ja Nätti (1994, 11–17) kuvaavat suomalaisten työelämän murrosta työmarkkinoiden eriytymisenä ja muuttumisena epävakammiksi. Epätyypilliset työteon muodot, kuten osa-aika- ja pätkätyöt, ovat lisääntyneet ja vakaat työsuhteet vähentyneet. Samoin ruumiillista kestävyyttä

vaativa työ on väistymässä ja työelämän työntekijälleen asettamalle vaatimuslistalle nousee yhä useammin monitaitoisuus, valmius oppia uusia tehtäviä, liikkua ja joustaa (Julkunen 2000, 226–228). Huolimatta epävakaisuuden trendistä opettajan ammatti vaikuttaa ainakin ensisilmäyksellä säilyneen vuosikymmenestä toiseen melko samankaltaisena. Työtä tehdään elokuusta touko-kesäkuun vaihteeseen, työpaikkana on päivästä toiseen sama koulu(rakennus) ja työsuhteet ovat joko virkoja tai määräaikaista työsuhteita. Kuitenkin opettajan ammatin sisällöt vaikuttavat muuttuneen radikaalisti. Syrjäläisen (2002) mukaan enää ei riitä, että opettaja on opettaja ja kasvattaja, vaan opettajan työssä vaadittavat valmiudet edellyttävät lähes kaikkien tieteenalojen mukaista koulutusta. Opettaja saattaa työssään toimia niin sosiaalityöntekijänä, poliisina, tuomarina ja sairaanhoitajana kuin myös psykiatrina tai psykologinakin. (Syrjäläinen 2002, 94.)

Tarkastelemme seuraavaksi opettajan ammattia eri näkökulmista. Ensin käsittelemme opettajan ammattia professiona, sekä pohdimme opettajuus-käsitettä ja persoonan merkitystä opetustyössä. Tarkastelemme myös sitä, miksi opettajan ammatti vetää yhä puoleensa, ja mitkä ovat ne tekijät, joiden vuoksi ammattia halutaan harjoittaa. Pureudumme myös syvemmälle uusliberalismiin, joka vaikuttaa osaltaan myös suomalaisen koulun kehitykseen. Luvun lopussa käsittelemme vielä koulua opiskelu- ja työympäristönä.

2.1 Opettajuus: professiosta, persoonasta ja roolista

Opettajan työtä pidetään luonteeltaan professionaalisenä. Opettajan työ on itsenäinen sekä korkea moraalia ja eettistä ajattelua vaativa yhteiskunnallinen tehtävä (Kiviniemi 2000, 70). Luukkaisen (2004, 48) mukaan profession ja opettajuuden käsitteiden erittelemine ei ole helppoa. Profession tarkastelun tekee ongelmalliseksi se, että monet tutkijat tarkoittavat professionaalisuudella samaa kuin opettajuus. Opettajuus on suomalainen käsite, jolle ei löydy suoraa vastinetta kansainvälisessä termistössä. Kansainvälinen kirjallisuus käyttää usein professio-käsitettä samassa merkityksessä kuin Suomessa käytetään opettajuus-käsitettä. Luukkaisen mukaan opettajuus on profession keskeisin osatekijä, mutta synonyymeja nämä kaksi eivät ole. Opettajuutta ovat tarkastelleet lähinnä kasvatustieteilijät, professiota sen sijaan yhteiskuntatieteilijät ja sosiologit. (Luukkainen 2004, 48, 80.)

Myös Räsänen, Arikoski, Mäntynen ja Perttula (1999) määrittelevät opettajuuden vaikeaselkoiseksi käsitteeksi, jolle on vaikea antaa yhdenmukaista vastausta. He eivät näe opettajuuden olevan kontekstisidonnaista, vaan määrittelevät sen tapana nähdä opettaja. Tärkeintä on kuitenkin opettajan näkeminen ihmisenä ja opettajuuden ymmärtäminen ihmisen tekemänä työnä. Jokaisella opettajalla on omanlainen näkemys omasta opettajuudestaan, sillä jokainen on opettajana

erilainen. Omaa opettajuutta voivat horjuttaa ympäristön asettamat ulkopuoliset vaateet ja tässä vaatimusten viidakossa voi myös kadottaa oman opettajuutensa suunnan. Kuitenkin juuri nämä ulkopuoliset vaateet ja muutokset syventävät omaa opettajuutta ja selkiinnyttävät sitä. (Räsänen ym. 1999, 3–6.)

Luukkainen (2004) rakentaa väitöskirjassaan tulevaisuudenkuvaa muuttuvasta opettajuudesta. Luukkaisen mukaan opettajuus on muutoksen kohtaamista, sen kanssa elämistä ja siihen vaikuttamista. Myös yhteiskunnallinen tietämys ja demokraattisen vaikuttamisen keinojen taitaminen korostuvat opettajan kehittymisen edellytyksenä. Opettajuus on myös kykyä työskennellä yhteisössä ja kehittää yhdessä opetusta. Luukkaisen mukaan opettajan urakehityksen vuoksi opettajalla tulee ilmetä halu kehittää itseään lisäkoulutuksella. Opettajuus kehittyy ihmissuhdeammattina, jossa korostuu valmius kohdata oppilaiden erilaisuus, työympäristön vaihtelu ja ympäröivän yhteisön odotukset. Ympäristö tarjoaa opettajalle lukuisia oppimismahdollisuuksia, joita ammattitaitoisen opettajan tulee osata hyödyntää sekä kehittää. Myös tieto- ja viestintätekniikan hallinta ja sen opetuskäyttö on osa opettajan perusammattitaitoa. Kansainvälisyys edellyttää opettajalta kielitaitoa, yhteistyömaiden kulttuureiden tuntemista ja projektinhallintataitoja. Opettajan on hallittava myös oman opetusalan sisältöalueet. Myös opinto-ohjaus kuuluu yhä useammin opettajan työnkuvaan. (Luukkainen 2004, 189–209.)

Opettajuus tulee Vertasen (2002) mukaan nähdä elinikäisen oppimisen näkökulmasta pitkäkestoisena, jatkuvana, yksilöllisenä sekä aktiivisena oppimisena. Opettajan persoonallisuus ja siitä lähtevät ominaisuudet ovat keskeisiä opettajuuden osatekijöitä. Persoonallisuus tuo opettajuuteen näkyvimmän ja vaikuttavimman osan: se nähdään opettajan tärkeimpänä työvälineenä. Kasvu ihmisenä, omaleimaisena yksilönä on opettajan työn peruspilareita. Opettajuuteen vaikuttaa myös työhön sitoutuminen ja opettajan kyky ottaa huomioon oppimisen edistymisen. Opettajan tulee siis osata reflektoida omaa työtään sekä oppimistilanteita. Reflektointia tulee tapahtua sekä itsereflektointina että kollegiaalisena dialogina vahvistamaan ammatillista kasvua ja opettajan persoonaa. (Vertanen 2002, 110.)

Opettajuutta on kautta aikain asetettu tiukkoihin raameihin. Esimerkiksi kansakoulunopettajat olivat aikanaan suurten odotusten ja vaatimusten kohteita. Cygnaeuksen (1910) mukaisen ihanneopettajan tuli olla “sosiaalisesti herännyt, työympäristöönsä sopeutunut, laajatietoinen, monitaitoinen, ahkera, siveellisesti nuhteeton, terve, ryhdikäs, luonteeltaankin opettajaksi soveltuva, kristillismielinen”. Opettajan tuli käyttäytyä mallikelpoisesti ja toimia esikuvana oppilailleen. Jopa 1990-luvulle asti lakipykälissä säilyi ajatus opettajan hyvän käytöksen ehdottomuudesta. Vuonna 1957 asetettu kansakoululain pykälä opettajan sopimattomasta käyttäytymisestä viran ulkopuolella siirtyi myös vuoden 1983 peruskoululakiin ja poistui vasta vuonna 1991. (Simola 1995, 237–238.)

Peruskoulu-uudistuksen myötä opettajuus vaikuttaa kuitenkin muuttuneen rooliksi, eikä opettajuus ole uudistuksen myötä ollut enää samalla tavalla ympärivuorokautista kuin aiemmin. Opettajuuden ihanteet eivät kuitenkaan ole kadonneet, vaan ne on siirretty opettajan ammattirooliin. Opettaja lienee edelleen yksi parhaiten tunnetuista ammattirooleista ja siihen liittyy myös vahvoja ennakkokäsityksiä. (Kemppinen 2006, 20.) Opettajan saattaa kuitenkin olla ajoittain vaikea pitää erillään työ ja vapaa-aika. Työ koetaan edelleen tärkeimmäksi elämänsisällöksi etenkin niissä ammattiryhmissä (esimerkiksi maanviljelijät, yrittäjät ja johtavassa asemassa olevat), joissa työn ja muun elämän erillään pitäminen on vaikeata – tai työ on jopa suoranainen elämäntapa. (Haavisto 2010, 25.) Opettajan työtä voi kuvailla tällaiseksi ammatiksi ainakin työn ja muun elämän erillään pitämisen suhteen.

Kamila (2010) esittää, että monilla opettajilla saattaa olla yksityisen, kätketyn minän lisäksi julkinen opettajapersoona, joka on esillä työssä. Julkinen opettajapersoona suojelee yksityistä minää, joka paljastetaan usein vain lähimmille ihmisille tai ihmisille muissa kuin koulu- tai opettajaympäristössä. (Kamila 2010, 133.) Opettajat vaikuttavat kollegiaalisesti myös toisiinsa vahvistaen samalla myyttä ”oikeasta opettajuudesta” niin sanattomasti kuin sanallisesti. Opettajat saattavat esimerkiksi muuttaa ulkoasuunsa saamansa sanallisen tai sanattoman palautteen ja toisten pukeutumismallien seurauksena. Tämä tapahtuu myös toisinpäin, eli opettajat pyrkivät vaikuttamaan kollegoidensa ulkoasuun sekä katsein että sanoin. Opettaja esiintyy koulussa ikään kuin kahdella eri näyttämöllä. Opettajainhuone voi olla sosiaalisesti kontrolloivampi paikka kuin opettajan varsinainen näyttämö, koululuokka. (Kamila 2012, 348.) Opettajat siis saattavat ylläpitää lähinnä itse sitä, mikä on oikein ja hyväksyttävää opettajalle, oppilaat eivät sitä välttämättä vaadi. Grumetin (2003) mukaan opettajan keho toimii yhtä aikaa subjektina ja objektina. Opettaessaan luokkahuoneen etuosassa opettaja on jatkuvasti oppilaiden aktiivisen katseen kohteena. Opettajan ajatellaan myös olevan luontainen esiintyjä, joka nauttii esillä olost. (Grumet 2003, 249–258.) Tällainen esilläolo kuuluu opettajan rooliin, muttei välttämättä kuitenkaan tarkoita opettajan luontaisesti nauttivan esillä olemisesta.

Sanakirja määrittelee profession ammatiksi tai elinkeinoksi. Yhteiskuntatieteilijät käyttävät termiä tarkemmin viittaamaan arvostettuun ammattiin, jonka ominaispiirteitä ovat abstrakti, erikoistunut tietoperusta, työhön liittyvä suuri sananvalta, usein auktoriteettiasema suhteessa asiakkaisiin ja muihin ammattiryhmiin sekä pyrkimys edistää hyvää eikä pyrkiä varsinaiseen taloudelliseen etuun. Profession edustajat pystyvät myös kontrolloimaan jäsentensä määrää, heidän toimintaansa arvioidaan enemmän metodien kuin tulosten pohjalta ja heillä on oikeus määritellä toisten tarpeita. Heillä on myös hallussaan erityistä ymmärrystä, mikä tarkoittaa opettajien yhteydessä ymmärrystä erilaisten lasten oppimisesta ja opettamisesta. (Luukkainen 2004, 48, 50.)

Opettajan ammattia voidaan tarkastella professiona, sillä ammatti on tarkkaan määritelty kelpoisuuksien ja opettajien koulutusvaatimusten suhteen. Lisäksi opettajan työhön katsotaan liittyvän spesifiä ammatitietoa, mikä on yksi profession tunnusmerkeistä. Etenkin opettajat itse pitävät tärkeänä eettisenä tavoitteenaan pyrkimystä lapsen ja nuoren sekä yhteiskunnan parhaaseen, sekä ympäröivän yhteiskunnan vaatimusten kohtaamiseen. Professioammatin jäsenille on myös tyypillistä pyrkiä löytämään ammatistaan ongelmia ja haasteita sekä pyrkiä kehittymään ammatillisesti. Jo koulutuksen aikana opiskelijat perehtyvät kasvatuksen tutkimukseen ja teorioihin, didaktiikkaan ja aineenhallintaan, sekä harjoittelevat opettamista. (Luukkainen 2004, 53, 62.) Myös Karin (1996) mukaan opettajan ammatti voidaan nähdä professiona. Opettajan ammattia määrittävät seuraavat tunnusmerkit: Opettajan ammatti on palveluammatti, joka perustuu kasvatustieteelliselle tietokokonaisuudelle. Kaikki opettajan ja kasvattajan tehtävät edellyttävät käytännöllistä opiskelua, ja opintoihin sisältyy opetusharjoittelua. Työtä tehdään sekä itsenäisesti että tiimissä. Opettajan työssä on oma ammatietiikkansa, joka asettaa opettajalle ihmisenä korkeat vaatimukset. Lisäksi parhaan työtyytyväisyyden takaavat hyvä peruskoulutus ja jatkuva täydennyskoulutus. (Kari 1996, 47–48.)

Kuten mainittua, jokainen opettaja on erilainen ja jokaisella opettajalla on oma näkemyksensä opettajuudestaan (Räsänen ym. 1999). Näin ollen opettajan persoona näyttää vaikuttavan opetustyöhön merkittävästi. Nummisen (1993) mukaan eri oppiaineisiin perehdyttävän opetuksen ohella on opettajankoulutuksessa kiinnitettävä huomiota taitavan kasvattajan luomiseen. Lähtökohtana tulisi olla ennen kaikkea vahvan opettajapersoonallisuuden kasvattaminen. Opettajalla on oltava vankka itsetunto ja tieto oman tehtävän tärkeydestä. (Numminen 1993, 33.) Myös aineenopettajaopiskelijat korostavat Saaren (2002) tutkimuksessa opettajan työn edellytyksenä alalle soveltuvuutta, johon persoonallisuudella on paljon merkitystä. Opettajan toivottuina ominaisuuksina pidetään sosiaalisuutta, kokemusta ja halua kehittyä, harrastuneisuutta, kiinnostusta alaa kohtaan, kypsyyttä, kykyä olla nuorten kanssa, luovuutta, innostuneisuutta, työn kokemista kutsumuksena, hyvää ulosantia, tasapainoisuutta, psyykkistä hyvinvointia ja suvaitsevaisuutta. Lisäksi opiskelijoiden vastauksissa heijastui keskeisenä kutsumustietoisuus. (Saari 2002, 178.) Kun opettaja kohtaa työssään ongelmia, se samaistetaan usein opettajapersoonan ja identiteetin puutteisiin. Näin opettajan arkityöhön asetetaan lähes kohtuuttomia odotuksia. Koulutuksessa saatu kuva onkin täytetty persoonallisilla ominaisuuksilla eikä professionaalisella määrittelyllä. Erityisesti luokanopettajaksi hakeutumista ohjaa jo lapsena tai nuorena tehty päätös koulutukseen hakeutumisesta jonkun pidetyn opettajan vaikutuksesta. Tämä on tullut esiin usein opiskelijoiden pääsykoehaastatteluissa. (Saari 2002, 179.)

Saari (2002) on pohtinut myös opettajaksi kasvamisen mystistä luonnetta. Opettajaksi kasvamisen on myyttinen prosessi, jonka osatekijöitä ei yleensä millään tavalla pureta. Opettajaksi kasvamista pidetään prosessina, joka avautuu vain vähitellen ja mahdollisesti vasta yllätyksenomaisesti koulutuksessa tai sen jälkeen. Hieman ristiriitaisesti opettajan opettajuuden kehittymisen nähdään edellyttävän persoonallista kasvua, mutta samalla opettajuudesta puhutaan persoonallisena ominaisuutena. Näin opettajuus nähdään synnynnäisten ominaisuuksien jalostamisena ja kehittämisenä. (Saari 2002, 179.)

Huttusen ja Kakkorin (2007) mukaan opettajapersoonan tulisi olla temperamentiltaan kohtuullinen, sillä äkkipikaisella opettajalla saattaa olla tuhoisia vaikutuksia nuoren ihmisen mieleen. Toisaalta hengetön opettaja ei tee ehkä paljoakaan vahinkoa, mutta ei välttämättä mitään hyvääkään. Opettajien, jotka ovat äkkipikaisia luonteeltaan, tulisi muokata itsessään tätä piirrettä. Hyveellinen persoona ei ole tila, joka joskus saavutetaan ja sitten siinä pysytään, vaan hyveellisyys on jatkuvaa hyveitten kehittämistä ja reflektointia. Tällaiseen hyveellisyyteen opettajan tulisi työssään pyrkiä. Hyveellisyyteen pyrkiminen on tietoista itsekasvatusta, jota modernissa tai postmodernissa opettajan professiossa vaaditaan. (Huttunen & Kakkori 2007, 89–90.) Opettajan oletetaan usein olevan luonteeltaan myös avoin ja sosiaalinen. Ahon (2011, 25) mukaan opettajan työssä sosiaalisuus on tullut yhä tärkeämmäksi, kun toimiva ja kehittyvä työyhteisö edellyttää sekä yhdessä tekemistä että oppimista. Opettajuus haastaa asiantuntijayhteistyöhön ja koulun kehittämiseen kollegiaalisena yhteisönä. Jokaisen opettajan erityisosaamisen tehokasta hyödyntämistä tarvitaan. Yhteisöllisyys edellyttää avoimuutta ja sosiaalisia taitoja, joista keskeisimpiä ovat vuorovaikutustaidot. (Aho 2011, 25.)

Opettajan oletetaan osaavan pitää koulussa kuria ja näyttäytyvän oppilaille auktoriteettina. Auktoriteetti voidaan määrittää vallaksi, arvovallaksi, vaikutusvallaksi, pätevyydeksi tai vaikutusvaltaiseksi ja arvovaltaiseksi henkilöksi. (Eväsoja & Keskinen 2005, 13–14.) Kasvattajalla on aina auktoriteettia ja valta-asema kasvatettavaan. Siitä huolimatta kasvatettava hyväksyy auktoriteetin usein vapaasta tahdostaan, sillä hän näkee kasvattajan tietävän ja taitavan asioita paremmin kuin hän itse. Kasvatettava tahtoo saada osansa kasvattajan viisaudesta. Kasvatukseen liittyy usein kunnioitusta ja välittämistä, jopa ystävyyttä ja rakkautta. Auktoriteetilla tulisi tarkoittaa nimenomaan välittämistä toisesta ihmisestä ja toista varten olemista sekä elämäntapojen ja traditioiden välittämistä eteenpäin. (Ojakangas 2001, 61–88.) Oppilaat saattavat kuitenkin toivoa opettajalta tasa-arvoista suhdetta enemmän kuin pelkkää auktoriteettia. Savolaisen (2001) mukaan yläkouluikäiset haluaisivat kehitystä oppilaan ja opettajan välisiin vuorovaikutussuhteisiin sekä opettajan rooliin ja toimintatapoihin. Oppilaat odottavat opettajalta yhä enemmän tukea, rohkaisua ja osallistumismahdollisuuksien järjestystä. Oppilaat toivovat, että suhde opettajan ja oppilaan

välillä olisi tasa-arvoinen ja sitä sävyttäisi molemminpuolinen kunnioitus. Oppilaat haluaisivat tulla kuulluksi. (Savolainen 2001, 67.) Kouluhuvinvoinnin kannalta parhaat edellytykset on niillä opettajilla ja oppilailla, joilla on voimavaroja työskennellä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi hyvässä yhteishengessä, vuoropuhelussa motivoituneesti toinen toistaan kunnioittaen. (Uusitalo 2008, 125.)

Vaikuttaa siltä, että opettajan tulisi olla tietynlainen persoonallisuus – esimerkiksi hyveellisyyteen pyrkivä, sosiaalinen, empaattinen eikä liian lepsu. Nikkola ja Räihä (2007) huomauttavat kuitenkin, että opettajan ammattitaidon näkeminen yksinomaan persoonan hyvytenä eikä koulutuksen tuotoksena on ongelmallista. Tämä ohjaa oppilaiden kannalta epätasa-arvoiseen tilanteeseen: toinen saa avarakatseisen ja toinen suppeakatseisen opettajan. Olisikin tärkeää ymmärtää opettajan työn muuttunutta luonnetta, ja arvioida persoonallisten piirteiden sijaan opettajankoulutukseen hakevien kykyä kuunnella sekä sietää erilaisuutta ja ristiriitoja, jotta kentälle saataisiin asiantuntevia ja osaavia opettajia. (Nikkola & Räihä 2007, 11–13.)

Myös Laursen (2006) nostaa persoonallisuudenpiirteiden sijaan tärkeämmäksi opettajan taidon muuttaa käytöstään opetustilanteissa. Laursenin tutkimustulokset nimittäin osoittavat, ettei hyväksi opettajaksi tuleminen välttämättä vaadi tietynlaista persoonallisuutta. Vaikka 30:stä tutkittavasta useimmat vaikuttivat ulospäin suuntautuneilta, puhuivat paljon sekä olivat aktiivisia ja hiukan dominoivia, nämä piirteet eivät välttämättä kuvanneet heidän peruspersoonallisuuttaan. Hänen mukaansa opettajat ovat saattaneet luoda omasta persoonallisuudestaan riippumattoman käyttäytymismallin luokkahuonetilanteita varten. (Laursen 2006, 150.)

Laursenin (2006) mukaan peruspersoonallisuuden tutkimisen sijaan onkin ratkaisevan tärkeää kiinnittää huomiota entistä enemmän opetuksen laatuun. Opettajan persoonalliset ominaisuudet ovat tärkeitä oppilaiden oppimisen kannalta, mutta opettajan peruspersoonallisuuden ja opetuksen laadun välillä ei sen sijaan ole yhteyttä. Opettajan tehtävä on siis luoda opetustilanne, jossa välittyvät tietyt tutkimusten mukaan oppimista parhaiten tukevat ominaisuudet, kuten ystävällisyys, järjestelmällisyys ja innostuneisuus. Näillä ei kuitenkaan välttämättä ole mitään tekemistä opettajan peruspersoonallisuuden kanssa. Ratkaisevaksi tekijäksi muodostuu siis lopulta opettajan pätevyys. Pätevä opettaja osaa peruspersoonallisuudestaan riippumatta sisällyttää opetukseensa niitä persoonallisia piirteitä, jotka ovat olennaisia oppilaiden oppimisen kannalta. (Laursen 2006, 151.)

2.2 Ammattiin hakeutuminen ja opettajankoulutuksen valinnat

Opettajan ammattia pidetään usein kutsumusammattina, jossa vain tietyin ominaisuuksin varustettu henkilö voi onnistua (Tirri 1999, 15; ks. myös Leino & Leino 1997, 106). Opettajaksi hakeudutaan

usein siksi, että halutaan työskennellä ihmisten, erityisesti lasten ja nuorten, parissa (Almiala 2008, 110, 112; Kari & Varis 1997, 46–47; Väisänen 2001). Opettajan työhön houkuttelevat myös hyvät työajat ja lomat (Almiala 2008, 116; Kari & Varis 1997, 46; Richardson & Watt 2005, 479–486). Ammatti on myös helposti lähestyttävä, sillä se on kaikille entuudestaan tuttu omien koulukokemusten kautta. Hakijoilla on usein mukavia muistoja omista opettajista, jotka ovat kannustaneet opetuslalle. (Almiala 2008, 108.)

Alalle pyrkimisen motiivina on usein myös halu opettaa sekä kiinnostus kasvatukseen. Opettajan työnkuva koetaan mielenkiintoiseksi, monivivahteiseksi ja merkittäväksi, ja opettajalla ajatellaan olevan paljon vaikutusmahdollisuuksia. (Kari & Varis 1997, 46–47.) Hakijat myös kokevat, että oma persoonallisuus on työhön sopiva ja että oma harrastuneisuus, kuten musiikin harrastaminen, sopii opettajalle (Almiala 2008). Myös työllä saavutettava taloudellinen varmuus ja opettajan ammatin turvallisuus toimivat motiivina opettajan työhön. Etenkin opintojen alkuvaiheessa opettajaopiskelijat pitivät opettajan ammatin turvallisuutta tärkeänä. (Jussila & Lauriala 1989.) Myös Karin (1996, 100) mukaan luokanopettajaksi opiskelu on monelle turvallinen ja varma valinta. Lapsia syntyy aina, joten töitäkin pitäisi riittää.

Väisänen (2001) on havainnut luokanopettajan koulutukseen hakeutumisen motiiveissa eroja miesten ja naisten välillä. Miesten painotus kohdistuu naisia enemmän opettajan työn palkkioita ja työskentelyolosuhteita, kuten lomaa ja lyhyitä työpäiviä, kohtaan. Yleisesti ottaen syyt opettajankoulutukseen hakeutumiselle ovat kuitenkin yhteneväisiä: tärkeimpiä motiiveja ovat ihmissuhteisiin, altruistisiin asenteisiin ja luovuuteen liittyvät teemat. Yksittäisistä vaikuttimista nousevat tärkeimmiksi halu työskennellä lasten ja nuorten kanssa sekä mahdollisuus oman luovuuden ja omien erikoistaitojen käyttöön. (Väisänen 2001, 6–7, 36.)

Vaikuttimia, jotka ohjaavat uravalintaa koskevaa päätöksentekoa, nimitetään motiiveiksi (Jussila 1976, 4). Jussilan (1976, 71) ja Karvosen (1970, 20) tutkimuksissa muiden henkilöiden vaikutus alalle hakeutumiseen oli vähäistä. Opettajaksi hakeutuminen oli usein henkilöille myös ensisijainen vaihtoehto. Almialan (2008, 115) tutkimuksessa sen sijaan ilmenee, että opettajalla on saattanut ennen alalle hakeutumista olla muitakin ammatillisia haaveita. Tutkimustulosten eroa selittää tutkimusten toteuttamisen välillä olevat yli kolmekymmentä vuotta. Opettajan ammattiin ei välttämättä hakeuduta enää kutsumusperusteisesti. Ammattiin hakeutumisen motiiveina saattavat olla myös sattuma, se, ettei henkilöllä ole ollut lainkaan toiveammattia tai se, henkilö ei ole päässyt kouluttautumaan haluamaansa ammattiin. (Räisänen 1996, 63.) Hakumotiivit eivät siis välttämättä kerro lainkaan opettajan työn houkuttelevuudesta, sillä opetus- ja kasvatusalalle voidaan hakeutua jopa siitä syystä, että pääsykokeiden ajatellaan olevan helpot (Almiala 2008, 115). Lisäksi

opettajankoulutusta pidetään hyvänä yleissivistävänä koulutuksena ja ponnistuslautana jatko-opinnoille (Kari 1996, 101).

Opetusalalle hakeudutaan tutkimusten mukaan useista syistä, ja kiinnostus ammattia kohtaan voi herätä missä elämänvaiheessa tahansa. Yleisintä on kuitenkin kiinnostuksen herääminen ammattia kohtaan jo lapsuudessa. Yleissivistävän koulutuksen opettajien motivaatio alalle hakeutumiseen syntyy pääasiassa kiinnostuksesta tiettyä oppiainetta kohtaan, esikuvien antamasta myönteisestä mallista sekä siitä, että ammatti koetaan merkityksellisenä ja haastavana. Opettajan työ nähdään itsenäisenä, monipuolisena ja haastavana ammattina. Ammatissa viehättää työn vapaus, joustavuus, itsenäisyys ja vaihtelevuus. Lisäksi opetuslalle hakeutumisen erilaisiin motiiveihin liittyy selkeästi käsitys työn sosiaalisuudesta: työn ihmisläheisyyttä pidetään tärkeänä, ja vuorovaikutus lasten ja nuorten kanssa koetaan sen suolaksi. (Jokinen ym. 2013, 24–25.)

Alkusysäys opettajan ammatilliselle kehittymiselle tapahtuu usein opettajankoulutuksessa. Luokanopettajakoulutus näyttäytyy suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä ja muiden Euroopan maiden opettajankoulutuksiin verrattuna poikkeuksellisen suosittuna hakukohteena vuodesta toiseen: hakijoita on moninkertainen määrä aloituspaikkoihin nähden ja vain noin joka kymmenes tulee valituksi. (Karhu 2014, 53; Malinen, Väisänen & Savolainen 2012, 570–571; Sahlberg 2012, 5). Luokanopettajiksi ja aineenopettajiksi hakeudutaan yleensä hiukan erilaisista lähtökohdista. Aineenopettajaksi havahdutaan hakeutumaan usein vasta, kun aineen opintoja on suoritettuna muutama vuosi. Opettajaksi saatetaan hakeutua esimerkiksi työpaikan saamisen varmistamiseksi. Opettajuus rakentuu tällöin eri tavoin kuin koulutuksessa, jossa pedagogiset opinnot on integroitu sisällöllisesti ja rakenteellisesti muuhun koulutukseen. (Saari 2002, 180.)

Ammatillisen koulutuksen opettajille on tyypillistä, että päätös opettajaksi hakeutumisesta syntyy oman ammattialan työtehtävien kautta. Ammatillisen koulutuksen opettajista useimmat päättävät opettajaksi hakeutumisesta työskenneltyään pidemmän tai lyhyemmän aikaa oman ammattialansa työtehtävissä. Varsin tavallinen reitti ammatillisen opettajan työhön on myös sattumanvarainen ajautuminen. Opettajan ammattiin hakeutumiseen vaikuttavat ammatillisilla opettajilla halu kehittyä ammatillisesti ja edetä uralla sekä opettajan ammatin luonne ja ominaisuudet, kuten vuorovaikutus ihmisten kanssa. Positiiviset opetuskokemukset ja opiskelijoilta saadut myönteiset palautteet vahvistavat opettajien motivaatiota työhön. Myös kiinnostus omaa alaa tai ainetta kohtaan ja mahdollisuus kehittää oman ammattialan työtä siirtämällä omaa kokemustietoa ja ammatillista osaamista tuleville ammatillisille toimivat motiiveina opetustyöhön. Lisäksi opettajan työajat ja lomat sekä palkkaus mainitaan tärkeiksi motiiveiksi opettajan työssä. (Jokinen ym. 2013, 26–27.)

Opettajankoulutuksella on vahva asema siinä, millaisia opettajia koulutuksessa tuotetaan ja millaiseksi myös kouluopetus opettajien välityksellä muodostuu. Heikkisen (2001) mukaan opettajankoulutuslaitoksen tehtävä on antaa suunta oikealle tielle opettajaksi kehittyemisessä ja opettajaidentiteetin rakentamisessa. Opettajaksi kehittyminen on oman minän löytymistä opettajana: aktiivista identiteettityötä vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Heikkinen 2001, 111.) Opettajankoulutuksen opiskelijavalinnoilla on paljon merkitystä uusien opettajasukupolvien muodostumisessa. Niihin liittyy tiettyä salamyhkäisyyttä: laitokset ovat useimmiten vaitonaisia siitä, millaisin kriteerein opiskelijavalinnat tehdään, eikä edes oikaisupyynnöissä raoteta salaisuuden verhoa. Tämä tarjoaa hyvä kasvualustan perättömille huhuille ja käsityksille. (Kemppinen 2007, 185–186.)

Kemppinen (2007) on tutkinut keskustelufoorumien ja opettajaopiskelijoilta kerätyn aineiston perusteella sitä, millainen ihminen uskomusten mukaan soveltuu opettajaksi. Kemppinen päätyykin muotoilemaan ”ihannehakijan” prototyypin kärjistetysti: Ihannehakija on siisti ja puhdas, hyväkäyttöksinen, pukeutuu asiallisesti, mutta ei liian hienosti. Hakija hallitsee eleensä ja ilmeensä, katsoo haastattelijoita silmiin ja vastaa esitettyihin kysymyksiin avoimesti. Hänellä on rauhallinen, mutta ei liian flegmaattinen olemus. Ihannehakija ei puhu toisten päälle, muttei myöskään jättäydy syrjään. Hakija viittaa puheenvuoroissa omiin kokemuksiinsa ja korostaa opettajan työn vaativuutta. Hän välttää puhumasta ihanneammattista, eikä tunnusta pitävänsä lapsista. Lisäksi ihannehakija harrastaa ja arvostaa samoja asioita kuin arvioitsija ja rakentaa puheessaan tuttuuden turvallista ilmapiiriä. (Kemppinen 2007, 223–224.)

Myös arkikeskusteluissa kuulee usein puhuttavan, kuinka joku henkilö on sopiva opettajan ammattiin. Tällainen arvio perustuu usein siihen, että henkilö näyttää osaavan organisoida ja järjestellä asioita sekä esiintyä selväsanaisesti. Perinteisen käsityksen mukaan opettajat ovat olleet työnsä ohella aktiivisia esimerkiksi urheilu- ja taideharrastuksien vetäjinä. (Nikkola & Räihä 2007, 9.) Aktiivisuus, esiintymis- ja organisointikyky sekä muut ”keittiö(soveltuvuuskoe)psykologien” arvostamat opettajan ominaisuudet voivat suunnata virallistakin opiskelijavalintaa. Nikkolan ja Räihän (2007, 12) mukaan opiskelijavalintaa on teorian sijaan saattanut ohjata usko elämäkokemuksen voimaan opettajan työssään kohtaamien ongelmien ratkaisemisessa. Tällöin onkin aiheellista pohtia, minä ylipäättään pidetään koulutuksen merkitystä, jos opettajaksi opiskelemaan haetaan henkilöitä, joilla on jo valmiiksi kokemusta?

2.3 *Koulu opiskelu- ja työympäristönä*

Koulu ympäristönä voidaan määritellä melko laajasti. Henderssonin ja Rowen (1998) mukaan kouluympäristöön sisältyy niin fyysisiä kuin psykososiaaliakin tekijöitä. Fyysinen ympäristö käsittää koulurakennuksen ympäröivine piha-alueineen ja fysikaaliset olosuhteet, kuten melun, lämpötilan, ilmastoinnin ja valaistuksen. Fyysiseen ympäristöön vaikuttaa myös arkkitehtuuri, rakennuksen ikä ja koulun lähiympäristö. Psykososiaalinen ympäristö muodostuu henkilöstön ja oppilaiden asenteista, kokemuksista ja arvoista, ihmissuhteista, yksilön tarpeiden arvostuksesta, tunnustuksen antamisesta, turvallisuudesta sekä muista itsetuntoon ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä. Psykososiaalisessa ympäristössä vaikuttavat kouluorganisaatio, sen toimintaperiaatteet, käytännön toimintatavat ja säännöt. Myös yhteiskunnalliset tekijät vaikuttavat kouluympäristöön, mutta niitä kouluyhteisö ei pysty säätelemään. (Hendersson & Rowe 1998.)

Rakennetulla fyysisellä ympäristöllä on monia vaikutuksia ihmiseen. Se voi joko määrätä käyttäytymistä tai antaa mahdollisuuksia ja rajoituksia. Happonen (2002) kuvaa koulua parhaimmillaan opiskeluympäristönä, joka on suunniteltu oppimistarkoitukseen. Opiskeluympäristö on kokonaisuus, pedagogisten toimintojen kehys. Sitä voidaan luonnehtia opiskelijaa ympäröiväksi vuorovaikutus- ja toimintaympäristöksi, johon kuuluvat opettaja, luokkatoverit, materiaallinen ympäristö ja toimintoja ohjaava suunnitelma. (Happonen 2002, 7–8.) Hebert toteaa tutkimusten todistavan kouluympäristön vaikuttavan oppilaaseen: se, miltä koulu näyttää ja tuntuu, on voimakkaasti yhteydessä oppilaan asenteisiin ja käyttäytymiseen (Hebert 1998, 69). Myös Nuikkisen mukaan ympäristö vaikuttaa ihmisiin: pahimmillaan se määrää suoraan ja rajoittaa käyttäytymistä, ja parhaimmillaan antaa mahdollisuuksia, kimmokkeita ja herätteitä (Nuikkinen 2006, 14).

Hyvässä opiskeluympäristössä huomioidaan erilaiset oppijat ja oppimisen tavat, ja se innostaa ja kannustaa oppimaan, sekä tarjoaa kasvun ja kehittymisen haasteita. Hyvän opiskeluympäristön piirteisiin kuuluvat turvallisuus ja ystävällinen ilmapiiri, ja se on oppilaan osallisuutta ja hyvinvointia edistävä. Hyvä opiskeluympäristö koostuu fyysisistä, psyykkisistä, sosiaalisista ja pedagogisista tekijöistä, jotka sisältävät tarkempia osatekijöitä, kuten rakennetun ympäristön, opetustilat ja välineet, asennoitumisen ja ilmapiirin, ihmisten väliset suhteet ja vuorovaikutuksen sekä koulun toimintakulttuurin sekä ihmis- ja oppimiskäsityksen konkretisoitumisen. (Nuikkinen 2006, 14.) Opettajilla koulutyöpaikalla viihtymiseen vaikuttavat ensi sijassa kokemukset psyykkisestä ympäristöstä. Toimintaedellytysten puute ja haasteet psyykkisessä ympäristössä sen sijaan aiheuttavat viihtymättömyyttä. Sosiaaliseen ympäristöön liittyvissä kokemuksissa tulee esille

tilajärjestelyjen vaikutus yhteisöllisyyden muodostumiseen ja eri henkilökuntaryhmien väliseen vuorovaikutukseen. (Nuikkinen 2009, 278.)

Yhteiskunta muuttuu ja koulun on pysyttävä mukana. Asian voi kuitenkin kääntää pääläelleen ja pohtia, miten koulu voisi olla eturintamassa viemässä muutosta eteenpäin. Kuuskorpi (2013, 35) pohtii, voitaisiinko koulussa auttaa oppilaita omaksumaan sellaisia tietoja ja taitoja, joita uskomme tarvittavan tulevaisuuden yhteiskunnassa työskenneltäessä. Kouluissa kasvatetaan tulevaisuuden toimijoita, mikä asettaa oppimisympäristölle, kouluympäristölle ja opettajille sellaisia haasteita, joihin vastaaminen vaatii koko toimintakulttuurin muutosta ja oppimisympäristöajattelun uudenlaista ymmärtämistä (ks. Meriläinen & Piispanen 2012). Huolimatta näistä ylevistä ajatuksista tuntuu koulu tietyiltä osin laahaavan auttamatta jäljessä. Esimerkiksi luokkatilojen perusrakenne on säilynyt samana jo 200 vuoden ajan. Uudet ratkaisut yhdistettynä teknologian nopeaan kehittymiseen ovat havahduttaneet sekä opettajat että opetustilojen suunnittelijat hakemaan myös luokkatilalle vaihtoehtoisia ratkaisuja. Nykykouluissa luokkahuone mielletään vieläkin helposti opettajajohtoisuutta suosiviksi pulpettiriveiksi ja luokkatilat ovat osoittautuneet liian pieniksi ja joustamattomiksi nykykoulun tarpeisiin. Tulevaisuuden tutkimus hahmottelee luokkahuoneen muunneltavaksi kokonaisuudeksi, jossa yhdistyvät erilaiset tila- ja ryhmätyömahdollisuudet (Kuuskorpi 2012, 163, 165).

Suomalainen peruskoulu elää vaihetta, jossa joustavien perusopetuskokeilujen lisäksi uudistuvat erityisen tuen muodot muokkaavat koulun opetus- ja oppimisprosesseja. Myös tämän päivän ja tulevaisuuteen suuntaavien, oppilaskohtaisempien työtapojen huomioiminen pakottaa opettajan pohtimaan opetuskäytänteitään ja rooliaan oppimisprosessissa. (Kuuskorpi 2013, 35.) Oppilaat tulee myös ottaa entistä kiinteämmin mukaan toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin oman kehitysvaiheensa mukaisesti (Opetushallitus 2014). Oppimisen interaktiivisuuden ja sen konstrukttiivisen luonteen ohella oppimisprosessien merkityksen tunnistaminen muokkaa perinteistä koulun aika- ja paikkasidonnaisuutta sekä opettajajohtoisuutta korostavaa järjestelmää (Alexander, Schallert & Reynolds 2009, 176–192). Tämän päivän oppilaille yhdessä toimiminen ja erilaiset projektit ovat luontainen tapa toteuttaa itseään ja oppia. Vuonna 2016 voimaan tulevissa opetussuunnitelman perusteissa lähtökohdaksi on nostettu nimenomaan opetus oppilaan oppimisen asemesta. Kun aikaisemmin tavoitteet on kirjattu muotoon ”oppilas oppii...”, ilmaistaan tavoitteet nyt opetuksen näkökulmasta: ”Opetuksen tavoitteena on...” Tämä on varsin merkittävä näkökulman muutos siinä, miten opetusta lähdetään suunnittelemaan. (Opetushallitus 2014.) Tämä haastaa myös opettajan kehittämään omaa opetustaan entistä oppilaslähtöisempään suuntaan. Myös tietotekniikan käyttö on nykyoppilaille arkipäivää. Tapscott (2009, 2–3) kutsuu nykypäivän lapsia diginatiiveiksi,

mikä kuvaa sitä, että tämän päivän oppilaat haluavat työskennellessään hyödyntää ajanmukaisia välineitä, kuten teknologiaa, oppimisen luontaisena välineenä.

Nykyään kouluissa on aistittavissa yhä useammin kiireen ilmapiiri, mikä altistaa oppilaita uupumukselle. Monen oppilaan kokemus on, ettei opettajalla ole riittävästi aikaa oppilaalle. (Salmela-Aro 2011, 4.) Opetushallituksen Jyväskylän yliopiston kanssa yhteistyössä teettämässä seurantaraportissa ilmenee koulutyön kuormittumisen yleistymisen yläluokilla Suomessa vuonna 2010 verrattuna vuoteen 2006. Suomessa myös pidetään koulusta selvästi muita Pohjoismaita vähemmän. (Kämppe ym. 2012, 112–113.) Yksi kuormitusta lisäävä tekijä on melu. Luokkahuoneissa on paljon ääniergonomisista riskitekijöitä. Melu koetaan usein häiritseväksi, mikä voi kuormittaa niin opettajaa kuin oppilaitakin. Kuormittuminen taas heijastuu työpäivän jälkeisenä palautumisen vaikeutena ja pitkittymisenä. (Sala & Rantala 2013, 27–28.)

Syrjäläisen (2002) mukaan opettajia uhkaa loppuunpalaminen, sillä myös opettajat kokevat työnsä pirstaleisena ja kiireisenä. Jatkuvat koulun kehittämisvaatimukset opetustyön ohella koetaan niin raskaina, että opettajat turvautuvat sairaslomiin ja ammattiauttajiin. Syrjäläisen mukaan myös opettajan oman elämän kriisit vaikuttavat opettajantyötä kuormittavasti. Luokka- ja kehittämistyö voidaan kokea niin vaativaksi, että samanaikaisesti oma elämän täytyy olla seesteistä. Varaa henkilökohtaisen elämän kriiseihin ei ole. (Syrjäläinen 2002, 76–77.)

Koulu on perinteinen ympäristö, jossa opetus ja opiskelu pääasiassa tapahtuvat. Kirjallisuudessa koulusta käytetään erilaisia termejä, kuten opetus-, opiskelu- ja oppimisympäristö. Opettajan näkökulmasta katsottaessa korostetaan oppimisympäristön didaktista kokonaisuutta, jossa opettajan kasvatusajattelu ja tavoitteellinen toiminta ovat oleellinen osa oppimisympäristöä (Manninen ym. 2007, 41). Opettajalle koulu on kuitenkin myös työympäristö, vaikka työ koostuukin varsinaisen luokkahuonetyöskentelyn eli opetuksen lisäksi myös työn suunnittelusta ja yhteistyöstä kollegoiden sekä kodin kanssa, jotka on mahdollista toteuttaa myös koulun seinien ulkopuolella. Opettajan fyysisellä työympäristöllä tarkoitetaan opetusolosuhteita, opetustiloja ja -materiaaleja sekä muita opetuksen valmisteluun ja toteutukseen tarvittavia tiloja ja välineitä. Kaikki nämä fyysiset tekijät vaikuttavat siihen, kuinka opettaja voi käytännössä toteuttaa pedagogista ajatteluaan. Työympäristöllä ei ole merkitystä ainoastaan pedagogiikan toteuttamisen kannalta, vaan se vaikuttaa myös kokonaisvaltaisesti hyvinvointiin (Laursen 2006, 83).

Kouluympäristö vaikuttaa opettajaan sekä suoraan että välillisesti oppilaiden koulukokemusten kautta: jos oppilaat eivät viihdy koulussa vaikuttaa tyytymättömyys myös opettajan työhön. Kouluyhteisössä oppilaiden ja henkilöstön asema on erilainen: oppilaat ovat koulussa oppivelvollisuuden määrääminä, henkilöstö taas palkkatyössä ja vastuussa koulun toiminnasta. Oppilaat on ajoittain asemansa perusteella rinnastettu myös asiakkaisiin. (Ks. Lindgren

1995). Laursenin (2006) tutkimuksessa opettajat nostavat neljäksi tärkeimmäksi työolosuhteisiin liittyväksi tekijäksi opettajien yhteistyön määrän, koulun pedagogisen linjan, ilmapiirin ja johdon. (Laursen 2006, 84.)

Opettaja on työpaikallaan odotusten ja paineiden ristitulella. Työministeriön (2002, 10–11) selvityksen mukaan opettajiin kohdistuu vaatimuksista, joissa opettajan tulee sopeutua moniin yhtäaikaaisesti vaikuttaviin yhteiskunnallisiin muutuksiin. Opettajan tulee olla sekä aktiivinen ja kiinnostunut yhteiskunnassa tapahtuvista muutoksista että tietoinen tietyistä kasvatuksen periaatteiden pysyvyydestä. Tällainen kasvatuksen pysyvä tehtävä on Värriin (2003, 48, 52) mukaan toivon horisontin tarjoaminen uusliberalistisen teknisen menestysideologian vastapainoksi. Tästä johtuen koulua työympäristönä sekä työtapoja on muunneltava ajanmukaisiksi. Nykyaikana koulun tavoitteena on ohjata oppilasta elinikäiseen oppimiseen ja omien vahvuuksien löytämiseen, sekä edistää kansainvälistymistä. Myös Aalto, Ahokas & Kuosa (2008, 38) korostavat opetuksen laadun turvaamista uusien oppimisympäristöjen, menetelmien ja teknologian avulla oppilaan kasvun ja kehityksen takaamiseksi.

Opettajat tekevät tutkimusten mukaan työtään yhä edelleen pääasiassa yksin. Blombergin (2008, 210) tutkimuksesta ilmenee, että opettajan työ näyttää etenkin työuran alussa erittäin haasteelliselta. Hänen mukaansa opettajilla pitäisi olla etenkin noviisivuosinaan mahdollisuus paljon parempaan ohjaukseen ja tukeen kuin nykyään on saatavilla. Opettajien työn hektisyys ensimmäisestä koulupäivästä alkaen vaikuttaa siihen, ettei opettajilla ole mahdollisuutta tutustua rauhasa toisiinsa ja käynnistää sitä kautta kouluvuotta levollisesti. Ajan puutteen ja työn organisoinnin takia kouluihin ei pääse syntymään yhteisöllistä koulukulttuuria, mikä osaltaan auttaisi opettajia jaksamaan työssään. (Blomberg 2008, 211.) Myös Syrjäläisen (2002, 79) mukaan opettajien työyhteisö saattaa joissakin tapauksissa olla huonosti toimiva, ja aiheuttaa sitä kautta stressaavia, jopa uuvuttavia oireita.

Vaikka opettajan työ näyttäytyy usein yksinäisenä puurtamisena, on opettajalla kuitenkin useita eri tahoja, joiden kanssa tehdä yhteistyötä. Perinteinen yksin puurtaminen on hiljalleen kehittynyt kohti yhteistoiminnallisempaa kulttuuria. Yhteiskunnan ja oppimiskäsitysten muuttuessa opettaja työskentelee jatkuvan muutoksen keskellä, mikä on lisännyt tarvetta vuorovaikutukselle ja yhdessä toimimiselle (Kontu & Pirttimaa 2010, 109). Luukkainen (2004) toteaa opettajien keskinäisen yhteistyön ja kollegiaalisuuden tarpeen olevan valtavaa. Yhteistyö on kuitenkin kuluttavaa ja se vaatii avoimuutta, ääneen puhumista, kohtaamisia ja jopa konflikteja. Työn kehittämiseksi ja opettajan jaksamiseksi yhteistyö on kuitenkin välttämätöntä ja kaikkien työyhteisössä olijoiden vastuulla. (Luukkainen 2004, 292.) Yhteistyötä on myös kodin suuntaan entistä enemmän. Opettajat kertovat Siniharjun (2003) tutkimuksessa kodin ja koulun yhteistyön

kuormittavan muun muassa siksi, ettei siitä makseta erillistä palkkaa opettajalle. Suurin osa opettajista pyrkii hoitamaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä ns. ”palkallisella työajalla”, mikä rajoittaa muun muassa vanhempaintapaamisten määrää. Opettajien mielestä motivaatio yhteistyön tekemiseen olisi huomattavasti korkeampaa, jos siitä maksettaisiin palkkaa. Yhteistyötä kuormittavana tekijänä opettajat pitävät myös vanhempien negatiivisia tai passiivisia asenteita. (Siniharju 2003, 107.)

Myös aineenopettajien keskuudessa työtä tehdään hyvin pitkälti yksin. Veijola (2013) peräänkuuluttaakin behaviorismista luopumista ja siirtymistä yhdessä tekemisen kulttuuriin. Yksin toimiminen oli aineenopettajille mahdollista niin kauan, kuin aineenopettaja oli oman oppiaineensa tiedollinen asiantuntija ja opettaminen behavioristista tiedon siirtämistä opettajalta oppijalle. Opetussuunnitelmissa behaviorismi on haudattu jo 1990-luvun alkuvuosina. Aineenopettajankoulutuksessa on pyritty murtamaan eri oppiaineiden välisiä raja-aitoja muun muassa kotiryhmä- ja sekaryhmätyöskentelyn sekä erilaisten ryhmissä suoritettavien tehtävien avulla. Aineenopettajan työssä henkilökohtaisuutta lisää se, että opettajat opettavat eri aineita, vaikka opetettavat oppilaat yleensä ovatkin yhteisiä. (Veijola 2013, 88.)

Opettajan ammatti on tiedon tuottamiseen ja hyödyntämiseen perustuvan yhteiskunnan avainammatteja. Työssä, vapaa-aikana ja jatko-opinnoissa tarvittavat tiedolliset valmiudet opitaan edelleen pääosin koulussa. Ihmisen elämänsä kaaren kattava opinpolku rakentuu olennaisilta osin niistä kokemuksista, joita hankitaan perusopetuksen erilaisissa oppimisympäristöissä. (Nummenmaa & Välijärvi 2006, 3.). Koulua ei kuitenkaan pidetä nykyään enää ainoana oppimisen paikkana. Se, mitä koululla konkreettisesti tarkoitamme, varioi tulevaisuudessa entistä enemmän. Oppimisen ympäristöinä hyödynnetään entistä enemmän myös muita paikkoja kuten kirjastoja, yrityksiä tai luontoa (Välijärvi 2011, 12–13). Tämä tuo kouluille ja opettajille lisähaasteita, joihin vastaaminen edellyttää muun muassa uudenlaista näkemystä, kouluttautumista sekä yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Tämä myös haastaa ajatuksen, jossa opettaja jättäisi opettajuuden työpaikalle kotiin lähtiessään. Jos oppiminen tapahtuu kaikkialla, tuleeko opettajankin olla valmis olemaan opettaja kaikkialla? Toisaalta opettajan on myös hyvä ymmärtää informaalin oppimisen merkitys, ja luopua opettajaroolistaan ainoana oikeana tiedonvälittäjänä ja -siirtäjänä.

2.4 Uusliberaali koulutuspolitiikka Suomessa

1980-luvulla virinneet uusliberalistiset talous- ja yhteiskuntapoliittiset ajattelumallit ovat johtaneet myös opettajiin kohdistuvien toiveiden ja ihanteiden muutoksiin. Koulutuspuheessa vastaansanomattomaksi totuudeksi on muodostunut koulutuksen valjastaminen suomalaisen

kilpailukyvyyn takaajaksi (ks. Seikkula-Leino 2007). Kilpailullisuus ja markkinamuotoisuus tuottavat koulutuksen kentälle uuden moraalisen ympäristön ja kulttuurin, jossa keskeisiä ovat henkilökohtaiset pyrkimykset ja motiivit sekä oman edun tavoittelu (Ball 2001, 29–36). Vanhan tasa-arvopolitiikan väistyessä opettajien tehtäväksi asettuu uusliberalististen tehokkuuspyrkimysten edistäminen sekä henkilökohtaista menestystä tavoittelevien kuluttajakansalaisten kasvattaminen (ks. Lindén 2010, 99–126).

Vanhemmilla on yhä enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa lastensa koulunkäyntiin. Koulujen kasvava kilpailu ja erilaistuminen ovat lisänneet opetustyöhön kohdistuneita odotuksia ja nostaneet oppilaiden vanhemmat uudenlaiseen valitsijan rooliin. Myös koululainsäädännössä korostetaan kotien kanssa tehtävää yhteistyötä. Näin ”kuluttaja-vanhempien” valinnanvapauden lisääntyminen kaventaa ”tuottaja-opettajien” vaikutusmahdollisuuksia ja autonomiaa (Syrjäläinen 1997, 18). Opettajien auktoriteettiasemaa on vähentänyt vanhempien silmissä on sekin, että korkeakoulutuksen yleistyessä opettajien koulutustaso ei ole enää muuta väestöä korkeampi. Kouluja ja niiden henkilökuntaa arvioidaan ja arvostellaan entistä kärkeämmmin ja kärjekkäämmin. (Räisänen 2014, 125.)

Uusliberaali koulutuspolitiikka läpinäkyvyyden vaateineen on siis tuonut haasteita opettajien 1970-luvulla vahvistuneelle professiolle ja ammatilliselle autonomialle. Suomalaisessa yhteiskunnassa koulutus on jatkuvasti yleisenä puheenaiheena. Räisänen (2014, 76) mainitsee koulutusviennin mahdollisuuksien, elinikäisen oppimisen, nuorisotakuun ja PISA:n olevan nykyään kaikkien huulilla. Koulutusinstituutioiden kaltaiset massalaitokset toimivat yhteiskuntamme ytimessä ja koulutuspolitiikka kiinnostaa yleisesti yhä laajemmin. Edellisten sukupolvien kokemusten kautta voidaan rakentaa uusia toiveita siitä, mitkä tiedot, taidot, asenteet ja arvostukset nousevien sukupolvien toivotaan omaksuvan ja oppivan. Koulutukseen liittyvässä keskustelussa käytetään uusliberalistista sanastoa koulutuksen laadusta, tehokkuudesta ja tuloksista. Koulutuksesta on tehty kansallinen kohtalonkysymys ja ehdoton valttikortti niin hyvin menestyvien yksilöiden kuin kilpailukykyisen kansakunnankin rakentamisessa. Niin yksilön kuin yhteiskunnan näkökulmasta koulutus näyttäytyy siis suurina lupauksina. Tämän tulevaisuuteen suuntautuneen sosialisatiotehtävänsä kautta koulut ja koulutusinstanssit asettuvat väistämättä osaksi myös aikamme pirullisten ongelmien kenttää. Koulutus on – ja sen toivotaan olevan – osa globaalien haasteiden ratkaisua. (Räisänen 2014, 76.)

Suomalainen opettajakunta vaikuttaa kuitenkin omaksuvan uusimmat koulutuspoliittiset ideat melko hitaasti. Hannuksen (2007) mukaan vanha tasa-arvopuhe pitää yhä pintansa ja opettajien puheesta löytyy selkeästi useampia jälkiä hyvinvointidiskurssista kuin kilpailudiskurssista. Myöskään opettajien elämäkertoja tutkineen Sántin (2007, 406) aineistossa ”kilpailutalouspuheen”

elementit eivät vaikuta olevan opettajille tyypillisiä. Opettajat käyttävät kyllä termejä kilpailuttaminen tai valinnaisuus, mutta he eivät varsinaisesti usko niihin koulukontekstissa – pikemminkin päinvastoin. Hannuksen (2007) toteuttamassa tutkimuksessa opettajien puheesta hahmottui kuitenkin kuva alakoulujen uudesta hallinnan tavasta, jossa yhdistyy uusina yhdistelminä aikaisempia vallankäytön muotoja sekä uusia hallinnan ja vallankäytön muotoja. Nykyisin kouluja, opettajia ja myös lapsia hallitaan laadun arvioinnin moninaisten muotojen ja mekanismien, kouluvalinnan, kilpailun, profiloitumisen, koulujen lakkautusten, säästämisen ja rahankäytön valvonnan sekä entistä yksityiskohtaisemman kansallisen opetussuunnitelman ja koulukohtaisen opetussuunnitelman kautta. (Hannus 2007, 412–413.)

Opettajilta vaaditaan työssään yhä enemmän yhä pienemmillä resursseilla, ja opettajat kokevatkin työskentelevänsä yhä enemmän paineen alla. Opettajiin kohdistuu sekä ulkoisia että sisäisiä, itse asetettuja paineita. Opettajat saattavat itse kasvattaa omaa työtaakkaansa, asettaa itselleen paineita ja pyrkiä ”pedagogiseen täydellisyyteen”. (Hargreaves 1994, 126.) Koulun ulkopuolelta tulevat paineet kumpuavat esimerkiksi opetussuunnitelmasta tai ylemmiltä auktoriteeteilta, jotka asettavat koululle ja näin ollen opettajalle jatkuvia vaateita. Vaateet liittyvät yhä vähemmän opetussisältöihin ja sen sijaan enenevässä määrin oppilashuoltoon ja muihin opetuksen ulkopuolisiin seikkoihin. (Ballet & Kelchtermans 2008, 50–54, 63.)

3 VAPAA-AJAN VALINNAT

Ajankäyttö kertoo paljon yksilön elämästä osana perhettä, työyhteisöä ja yhteiskuntaa. Yhteiskunnan muuttuessa ja elämäntilanteiden vaihdellessa myös ajankäyttö muuttuu. (Ylikännö 2011, 67.) Tässä luvussa erittelemme vapaa-ajan käsitettä ja sitä, mihin ja miten erityisesti suomalaiset käyttävät aikaa.

Arkikielessä vapaa-ajalla tarkoitetaan usein työstä vapaata aikaa, jolloin vapaa-aikaa ajatellaan kertyvän ainoastaan työssä käyville ihmisille eikä esimerkiksi työelämästä eläkkeellä oleville tai työttömille (Hanifi 2005, 171). Vapaa-ajan näkeminen ainoastaan työn tai ”pakollisen toiminnan” vastapainona on kuitenkin vain yksi määrittelyn lähtökohta, ja nykyään yhä useammin vapaa-aika määritellään yksityisestä elämänpiiristä käsin. Tällöin vapaa-aika ei ainoastaan rytmitä arkea ajallisesti, vaan vapaa-ajassa korostetaan sen laadullisia elementtejä, kuten perheen ja läheisten ihmissuhteiden merkitystä ja yksilöllisyyttä. (Liikkanen 2009, 9.)

Vapaa-ajan käsite on syntynyt siirryttäessä palkkatyöyhteiskuntaan ja yhteiskunnan teollistumisen myötä. Palkkatyöyhteiskunta on sekä tehnyt vapaa-ajan mahdolliseksi että kiinnittänyt sen käsitteenä työhön. Vapaa-ajan tarkoituksena oli palkkatyöyhteiskunnassa ladata työntekijät työtä varten eikä vapaa-ajalla itsessään nähty arvoa. Vapaa-aika voi toimia yhteiskunnan muutoksia heijastavana ilmapuntarina, sillä käsite on koko ajan liikkuva ja muotoutuu siinä kontekstissa, jossa vapaa-aikaa tarkastellaan. (Liikkanen 2005, 7.) Teollisena aikana yhteiskunnallista ajankäyttöä säädeltiin työajalla toisin kuin esimodernilla ajalla, jolloin aikakäsitys muodostui luonnon ja maatalouden työtehtävien ohjaamana. Nyt elämme ajankäytöllisesti informaatioaikaa, jossa ennakoitavuus on heikentynyt ja aika määräytyy kilpailun ja markkinoiden ehdoilla. (Julkunen, Nätti & Anttila 2004, 24; Pääkkönen 2010, 20.) Informaatioaika kytkeytyy jälleen aikaan ennen teollista aikaa ja muistuttaa maatalouden tehtäväorientoitunutta aikaa, jolloin työaika ei ollut selkeästi määriteltyä. (Pääkkönen 2010, 20).

Useimmissa määrittelyissä vapaa-ajan käyttöön liitetään vapaaehtoisuus ja pakottomuus. Roberts (1999) kuvailee vapaa-ajan erottuvan palkkatyöstä etenkin vapaaehtoisuuden suhteen. Työ nähdään pakollisena ja usein jopa epämiellyttävänä tehtävänä. Vapaa-ajanviettotapa on mahdollista itse valita, eikä siihen ole esteitä. Ihminen saa ilmaista itseään, vapaa-aika on rentouttavaa ja miellyttävää ja siitä saatavat kokemukset ovat välittömiä. (Roberts 1999, 146–147.)

Myös Sinkkosen ja Kinnusen (1996, 90) määrittelyn mukaan jokainen yksilö voi itse valita, mitä tekee ammatillisten, sosiaalisten ja perhevelvoitteidensa täyttämisen jälkeen. Tässä määritelmässä rajataan ulkopuolelle esimerkiksi lasten hoitoon liittyvät tehtävät, sillä nämä tehtävät liittyvät vanhemman rooliin. Tärkeintä vapaa-ajalla on rauhan ja vapauden tunne. Myös Liikkasen (1994, 40) mukaan vapaa-ajalla korostetaan yksilöllisiä valintoja: vapaa-aikaa ovat ne elämänalueet, joissa on mahdollisuus yksilöllisiin valintoihin, huviin ja iloon.

Robertsin (1999) mukaan vapaa-aika ei ole ainoastaan aikaa, joka jää jäljelle pakollisista ja välttämättömistä tehtävistä, vaan se on erityinen tapa, jolla aikaa voi käyttää. Ihmiset tekevät asioita, jotka kokevat itselleen ja muille merkityksellisiksi. (Roberts 1999, 149–150, 153.) Tärkeämpää olisikin tarkastella millaiset asiat, tekemiset ja kokemukset virkistävät ihmisiä. Pelkästään ajan käytön tutkiminen johtaa harhaan. Vapaa-aikana pidetäänkin usein aikaa, jolloin rentoutuminen, turhanpäiväisyys, vapaus velvoitteista, kiireettömyys, rauha, vapaus ja vapaaehtoisuus korostuvat (Liikkanen 2005, 10; Waring 2008, 296). Yhä edelleen vapaa-ajalla myös kerätään voimia seuraavaa työpäivää varten (Leadbeater & Miller 2004, 21).

Suomen kielen perussanakirja määrittelee vapaa-ajan ansiotyön, opiskelun tai muun sellaisen ulkopuoliseksi, varsinkin rentoutumiseen ja virkistäytymiseen käytettäväksi ajaksi. Tilastokeskuksen ajankäyttötutkimuksen mukaan tällaista vapaa-aikaa on työssäkäyvillä suomalaisilla noin kuusi tuntia vuorokaudessa. (SVT 2009, 4.) Vapaa-aika näyttää suomalaisilla merkittävästi lisääntyneen, mihin vaikuttaa myös taloudellisen taantuman aiheuttama ansiotyön väheneminen (SVT 2009).

Loma-ajat kuuluvat myös vapaa-ajan piiriin. Lomia on entistä suosittumpaa käyttää matkailuun. Matkailua voi Perttulan (2007) mukaan tarkastella esimerkiksi elämyshakuisuuden kautta. Matkailun avulla voi saada kontrastia arkielämään ja tiedostaessaan oman matkailutavan voi löytää itselle merkityksellisen keinon kokea elämyksiä. Matkustaessaan ihminen voi kokea onnistumisia kohdatessaan haasteita, saada koko ajan lisää kokemuksia kokemuksiensa virtaan, kokea vahvoja tunnetiloja, löytää uusia ihmisiä elämäänsä ja kokea yhteyttä heihin, uppoutua ympäristöön ja jopa pysäyttää hetkeksi ajan. Matkailukokemus voi muuttaa myös ihmisen elämän kokonaan. (Perttula 2007, 66–74.)

3.1 Mihin aikaa nyky-yhteiskunnassa käytetään?

Kansalaisten käytettävissä olevat resurssit ja toimintamahdollisuudet ovat viime vuosikymmeninä selvästi parantuneet. Yleinen koulutus- ja osaamistaso ovat nousseet koulutusjärjestelmän kehityksen mukana. Vapaasta ajasta on kuitenkin tullut nyky-yhteiskunnassa aiempaa niukempi

resurssi. Etenkin hyvin koulutetut tietotyöläiset ja lapsiperheiden vanhemmat kärsivät aikapulasta ja kiireestä. Aikapulaa ovat pahentaneet muun muassa tulotason kasvu, joka on lisännyt ihmisten vaihtoehtoisia ajankäyttömahdollisuuksia, tietotyön siirrettävyys, mikä on lisännyt kotona ja matkoilla tehtävää työtä, aikuisten ja lasten harrastusten lisääntyminen, pidentyneet työ-, kauppa- ja harrastusmatkat sekä lisääntynyt television katsominen. (Hämäläinen 2006, 15.)

Yksi pohjoismaisen hyvinvointivaltion keskeisimmistä tavoitteista on ollut kansalaisten resurssien, toimintamahdollisuuksien ja vapauksien parantaminen. Tässä tavoitteessa hyvinvointivaltio on onnistunut erittäin hyvin. Tällä hetkellä enemmistöllä suomalaisista on tarpeeksi resursseja, toimintamahdollisuuksia, oikeuksia ja vapauksia perustarpeidensa tyydyttämiseen. Tämä elinympäristön muutos on luonut uudenlaisen yhteiskunnallisen tilanteen, jossa yksilöllä on loputtomasti valinnanmahdollisuuksia, ja kansalaiset saavat ja joutuvat tekemään paljon enemmän elämäänsä ja hyvinvointiinsa liittyviä päätöksiä kuin aikaisemmin. Monelle tällainen yhteiskunta avaa mahdollisuuden entistä parempaan hyvinvointiin. Ihmiset voivat rakentaa oman elämänsä ja identiteettinsä itse valitsemansa työn, harrastusten ja yhteisöjen varaan. (Hämäläinen 2006, 34.) Kun valinnanmahdollisuuksia on paljon, mutta vuorokauden tunnit eivät riitä kaikkeen mitä haluttaisiin tehdä, joudutaan valitsemaan ne elämänaalueet, jotka koetaan tärkeimmiksi ja joihin halutaan tiettyssä elämänvaiheessa kohdentaa aikaa. Tällöin aikaa voidaankin pitää vertauskuvana, joka osoittaa, mitä ihmiset arvostavat ja mitä pidetään elämässä tärkeänä. (Jallinoja 2000, 119–120.)

Elämän prioriteeteista kertonee, että lähes joka neljäs suomalainen haluaisi käyttää vähemmän aikaa ansiotyöhön (Haavisto 2010, 28; Liikkanen 2005, 13). Usein aikapulassa tingitään kuitenkin vapaa-ajan toiminnoista, kuten kotitöistä, liikunnasta, lepäilystä, ulkoilusta sekä ystäviin ja seurusteluun käytetystä ajasta (Julkunen ym. 2004, 199–202). Vapaa-ajan eri elämänaalueet voidaankin asettaa kehälle; sisimmällä ydinkehällä ovat asiat, joista ei mielellään tingitä ja uloimmilla kehillä asiat, joista voi käydä kauppaa itsensä kanssa. Suomessa useilla lapset ja perheen yhteinen aika asettuvat ydinkehälle ja uloimmalle kehälle taas kotityöt, omat harrastukset ja sukulaissuhteet. Kun mahdollisuuksia on paljon, mutta aika on rajallista, on elämä siis tinkimistä yhdestä asiasta toisen asian hyväksi. (Julkunen ym. 2004, 199–201.) Elämäntyytyväisyyden palasia pohditaan suhteessa aikaan, jota kulutetaan mieluisimpiin ja arvostetuimpiin elämänaalueisiin (Hochschild 2001, 198; Jallinoja 2000, 119–120; Julkunen ym. 2004, 199). Vapaa-ajan valintoja tehdään siis ennen kaikkea yksilön preferenssien ja arvojen pohjalta, mutta arjessa on myös monia muita rajoitteita, jotka estävät vapaa-ajan monipuolisen käytön (Liikkanen 2005, 20; Ylikännö 2011, 49, 67).

3.2 Harrastusten merkitys korostuu

Liikkanen havaitsi Tilastokeskuksen Vapaa-aika 2002 -tutkimuksessa suomalaisten käsittävän vapaa-ajan vahvasti työn vastakohtana. Suomenkielinen sana vapaa-aika onkin hänen mukaansa vahvasti sidoksissa työhön, eikä kuvaa ilmiötä yhtä laajasti, kuin englanninkieliset vapaa-aikaa tarkoittavat ilmaisut "leisure", "free time" sekä "spare time". (Liikkanen 2005, 59–64.) Ajankäytössä on muutenkin havaittavissa paljon vastakkainasetteluja: Yhtäältä tehdään pitkiä työpäiviä ja kärsitään aikapulasta, toisaalta toivotaan enemmän vapaa-aikaa ja haaveillaan hyppäämisestä pois oravanpyörästä. Puhutaan downshiftaamisesta, jolla tarkoitetaan elämänmenon hidastamista ja kulutuskeskeisyydestä luopumista (Juniu 2000, 72).

Työ koetaan edelleen tärkeimmäksi elämänsisällöksi etenkin niissä ammattiryhmissä (esimerkiksi maanviljelijät, yrittäjät ja johtavassa asemassa olevat), joissa työn ja muun elämän erillään pitäminen on mitä ilmeisimmin vaikeinta – tai työ on jopa suoranainen elämäntapa (Haavisto 2010, 25). Silti vapaa-aika on muodostunut suomalaisille yhä merkityksellisemmäksi, ja erityisesti koti ja perhe sekä harrastukset koetaan aiempaa tärkeämmiksi (Zacheus 2008). Nykyään vapaa-ajan tutkijoilla on runsaasti perustietoa väestön vapaa-ajan jakautumisesta, aktiviteeteistä ja vapaa-aikana kuluttamisesta.

Suomalaiset haluaisivat käyttää vapaa-aikaansa ensisijaisesti vapaa-ajan harrastuksiin, rentoutumiseen ja toipumiseen sekä perheeseen (Zacheus 2008, 18, 22). Suomalaisista kuitenkin suurin osa (miehistä 75 % ja naisista 90 %) käyttää vapaa-aikaansa kotitöihin ja noin puolet palkkatyöhön usein tai lähes aina (Siltaloppi & Kinnunen, 2009). Vapaa-ajan määrä on Siltalopin ja Kinnusen (2009) mukaan yhteydessä moniin taustatekijöihin. Parisuhteessa elävät kokevat, että heillä on vähemmän vapaa-aikaa kuin ilman parisuhdetta elävät. Vapaa-ajan koetaan vähenevän lapsiluvun myötä ja sen määrä on myös yhteydessä ikään. Sukupuoli vaikuttaa verrattain vähän koetun vapaa-ajan määrään, mutta viitteitä siitä, että lapsiperheessä naisilla on miehiä hieman vähemmän vapaa-aikaa, löytyy. (Siltaloppi & Kinnunen 2009, 100–101.)

Ihmiset suuntaavat yhä suuremman osan ajastaan ja energiastaan harrastuksiin ja erilaisiin amatööriyden muotoihin työnteon asemesta. Harrastukset muodostavat koko ajan tärkeämmän motivaation, elinvoiman ja virkistymisen lähteen. Leikin, työn ja harrastamisen välinen raja on kuitenkin veteen piirretty viiva. Yleisimpiä harrastuksia ovat erilaiset tuunaamiseen liittyvät kiinnostukset, pienimuotoinen rakentaminen, käsityö- ja puutarhanhoito, musiikki, sisustaminen, mökkeily, eläintenhoito, ruuanlaitto, kuntoiluharrastukset ja fyysisen ulkomuodon yksilöllistäminen esimerkiksi tatuoinnein ja lävistyksin. (Riikonen 2013, 192.)

Eräs harrastamisen yleistymisen edellytyksistä on luovaan harrastustoimintaan liittyvien välineiden hyvä saatavuus nykyaikana (Riikonen 2013, 193). Tästä hyvänä esimerkkinä on käyttäjälähtöisen mediatuotannon räjähdysmäinen kasvu. Blogit sekä musiikin, valokuvien ja videoiden jakaminen suurellekin yleisölle on tullut yksinkertaiseksi. Verkon tarjoama infrastruktuuri tarjoaa uusia mahdollisuuksia olla tekemisissä samoista asioista kiinnostuneiden henkilöiden kanssa. Yhteydenpidon ja saavutettavuuden helpottuminen mahdollistavat myös esimerkiksi toisten aloittaman työn jatkamisen tai useiden ihmisten hankkeen yhdistämisen. (Riikonen 2013, 193.) Kun harrastuksen intensiteetti kasvaa, alkavat ihmiset usein samaistua enemmän luovaan toimintaansa tai harrastamisensa kuin viralliseen asemaansa tai ammatillisiin rooleihinsa. Harrastuksen tai ei-ammattillisten kiinnostusten syveneminen saattaa joskus merkitä myös aivan uudenlaisten ammatillisten vaihtoehtojen ottamista vakavasti. (Riikonen 2013, 194.)

4 OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI

Nykytyöelämää voi kuvailla rajattomaksi 24/7/365-työelämäksi (Kinnunen & Mauno 2009, 1). Teknologian ansiosta työnteko ei ole enää riippuvainen paikasta tai ajasta, mikä tarjoaa mahdollisuuksia joustavaan ajankäyttöön, mutta toisaalta saattaa myös sitoa työntekijän työntekoon työpäivän ulkopuolellakin. (Siltaloppi & Kinnunen 2007, 31; Zijlstra & Sonnentag 2006, 132.) Tämä rikkoo päivittäisen työ-lepo -syklin (engl. cycle of work and rest) (Zijlstra & Sonnentag 2006, 131–132). Toisaalta työtehtävätkin ovat rajattomampia, ja yhä useammin työntekijän on osattava laittaa itse rajat työnteolleen. Tällainen työ on Kinnusen ja Maunon (2009, 2) mukaan esimerkiksi yliopisto-opettajalla, mutta samaa ajatusta voi jatkaa myös perus- ja toisen asteen opettajiin.

Nykyään työ on yhä useammalla tietotyötä, eli työhön kuuluu tiedon tuottamista, muokkaamista ja jakamista. Tällainen työ on usein melko itsenäistä ja siitä myös maksetaan hyvin, mutta toisaalta työt seuraavat helpommin kotiin ylitöiden muodossa. Työn ja vapaa-ajan raja hämärtyy. (Kinnunen & Mauno 2009, 2.) Tietotyö myös kuormittaa eri tavalla kuin fyysinen työ, ja sen vaikutukset ovat ennen kaikkea henkisiä. Työntekijöiden terveyden ja työkyvyn ylläpito onkin keskeinen haaste monilla työpaikoilla, joilla nopeat muutokset, lisääntyneet vaatimukset ja työn epävarmuus uhkaavat työntekijöiden hyvinvointia (Hakanen 2004, 251).

Mitä hyvinvointi sitten on? Perinteisesti sen on kuvailtu koostuvan fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta hyvinvoinnista (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 55). Hyvinvoiva yksilö on mielialaltaan positiivinen ja kokee olevansa onnellinen sekä tyytyväinen elämäänsä. Kyky osallistua itselle mielekkäisiin aktiviteetteihin ja sosiaalisten suhteiden ylläpitoon on hyvinvoinnin edellytys. (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008, 8.) Kielitoimiston sanakirja määrittelee hyvinvoinnin hyväksi terveydentilaksi ja hyväksi, harmoniseksi oloksi. Esimerkkilauseessa ”Huolehtia henkisestä ja ruumiillisesta hyvinvoinnistaan.” ilmenee myös käsitteen jaottelu psyykkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin. (Kielitoimiston sanakirja 2015.)

Työhyvinvointi on hyvin monitahoinen käsite (Onnismäa 2010, 5). Työsuojelusanastossa (2006, 114) työhyvinvoinnin on määritelty olevan ”työntekijän fyysinen ja psyykkinen olotila, joka perustuu työn, työympäristön ja vapaa-ajan sopivaan kokonaisuuteen”. Työhyvinvointia on usein lähestytty negatiivisen työhyvinvoinnin, eli työstressin ja työuupumuksen näkökulmasta (Kinnunen & Feldt 2008, 13). Työstressiä on hahmoteltu useilla teoreettisilla malleilla, joista tunnetuimpia ovat

Karasekin työn vaatimusten ja hallinnan malli (Karasek 1979), Warrin vitamiinimalli (Warr 1987) ja Siegristin ponnistusten ja palautusten malli (1996). Kinnunen ja Feldt (2008, 18–33) esittelevät ja arvioivat näitä malleja tarkemmin.

Hakanen (2004) määrittelee väitöskirjassaan työhyvinvoinnin koostuvan työssä aina potentiaalisesti läsnäolevista negatiivisesta ja positiivisesta puolesta: työuupumuksesta ja työn imusta. Hän pohtii, että työterveyteen ja työssäjaksamiseen ei tulisi vaikuttaa vain ehkäisemällä työssä jaksamisen ongelmia, vaan myös työhyvinvointia on oltava mahdollista edistää. Hakanen määrittelee tutkimuksensa olevan askel positiivisen (sosiaali)psykologian suuntaan pyrkiessään suuntaamaan huomiotaan aktiiviseen työhyvinvointiin ja sen edistämismahdollisuuksiin. (Hakanen 2004, 20; ks. positiivisesta psykologiasta myös Mäkikangas, Feldt & Kinnunen 2008.)

Työhyvinvoinnin näkökulmasta opetustyö on ennen kaikkea henkisesti rasittavaa. Opettajat kokevat myös stressiä yleisemmin kuin muilla aloilla työskentelevät. (Onnismaa 2010, 4.) Työelämän muuttuessa opettajankaan työ ei ole säästynyt muutoksilta: kuten luvuissa 2.3 ja 2.4 mainittiin, opettajan työ kohtaa muutospaineita monesta suunnasta ja on entistä intensiivisempää (Säntti 2008, 7, 9). Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen -raportin (2007) mukaan noin 70 % vastanneista opettajista koki työssään kiirettä (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 7–8). Vastaajista lähes kaikki (93–96 %) olivat motivoituneita tekemään työnsä ja kokivat sen haastavana. Työhönsä tyytyväisiä vastaajista oli kuitenkin 82 %. (Pahkin ym. 2007, 24–25). Tutkimukset osoittavat, opettajan työ koetaan raskaana, mutta siitä myös nautitaan – työllä on siis monta puolta. Tästä syystä näemme Hakasen (2004, 20) tapaan, etteivät pelkkään työpahoinvointiin liittyvät mallit ole tarpeeksi kattavia opettajien työhyvinvointia tarkastellessa.

Seuraavaksi käsittelemme työhyvinvointia yleisesti ja opettajiin kohdistuneiden tutkimusten valossa koetun työhyvinvoinnin (Hakanen 2004, 15) keskeisten käsitteiden, työuupumuksen ja työn imun kautta. Luvussa 4.3 esittelemme myös työn vaatimusten ja työn voimavarojen mallin ja luvussa 4.4 palautumisen psykologisten mekanismien teorian.

4.1 Työpahoinvointi näkyy työuupumuksena

Työuupumusta (engl. burnout) kuvaillaan usein kolmen ulottuvuuden kautta: väsymys (engl. exhaustion), kyynisyys (engl. cynicism) ja ammatillinen itsetunto (engl. professional efficacy). Näistä väsymys viittaa rasittumisen tunteisiin ja krooniseen työn vaatimusten aiheuttamaan uupumukseen. Kyynisyys on välinpitämätöntä asennetta työtä ja kollegoita kohtaan sekä tunnetta työn mielenkiinnon ja merkityksen katoamisesta. Ammatillisen itsetunnon hupeneminen viittaa

pätevyyden tunteiden katoamiseen ja työssä selviämisen epäilemiseen. (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006, 498; Schaufeli, Salanova, González-Roma & Bakker 2002, 72.)

Sonnentag ja Zijlstra (2006) selittävät uupumusta hieman eri tavalla. Uupumus (engl. fatigue) on tila, joka seuraa aktiivisesta reagoinnista työn vaatimuksiin. Kun uupumus kasaantuu, yksilö kokee palautumisen tarvetta (engl. sense of recovery). Tätä tunnetilaa kuvaa vastahakoisuus jatkaa käynnissä olevaa tehtävää tai tarttua uusiin haasteisiin. (Sonnentag & Zijlstra 2006, 331.) Näemme tässä määritelmässä olevan kyse hieman matalamman tason uupumisesta kuin burn outista puhuttaessa. Sonnentagin ja Zijlstran uupumusmääritelmä vaikuttaisi yhdistävän Schaufelin ym. työuupumusmääritelmän väsymys- ja kyynisyysulottuvuuden, muttei huomioi ammatillisen itsetunnon heikkenemisen ulottuvuutta. Siinä kuitenkin korostuu uupumisen yhteys palautumiseen, johon palaamme tarkemmin luvussa 4.4.

Työuupumuksella on harvoin yhtä ainoaa aiheuttajaa, minkä Hakanen (2004) epäilee johtuvan sen hitaasta kehittymisestä. Uupuminen voi johtaa uusiin ja toissijaisiin ongelmiin, kuten työpaikan ihmissuhdevaikeuksiin, jotka edelleen syventävät uupumisen oireita. Uupumukseen johtavia tekijöitä voi kuitenkin luokitella esimerkiksi työtehtäviin, työpaikan vuorovaikutussuhteisiin ja organisaatioon liittyviin tekijöihin. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi työn määrällinen kuormittavuus, työroolien epäselvyys, huonot vaikutusmahdollisuudet työpaikan päätöksentekoon ja sosiaalisen tuen ja palautteen puute. Työuupumus kehittyy kuitenkin osana yksilön laajempaa elämänpiiriä, jolloin ei tule unohtaa yksilön sosiaalista ympäristöä eikä yksilön persoonan, elämänkulun ja työuran vaikutusta uupumuksen kehittymiselle. (Hakanen 2004, 24.)

Perho (2009a) selvitti tutkimuksessaan opintoja edeltävän ammatillisen suuntautumisen ja persoonallisuuspiirteiden yhteyttä luokanopettajien työuupumuksen ilmenemiseen sen eri osa-alueilla: väsymiseen, kyynistymiseen ja ammatilliseen itsetuntoon. Tulosten mukaan ammatillisen suuntautumisen laadulla sekä opettajan persoonallisuudella on merkitystä työuupumukselle. Ulkoinen motivaatio, kuten korkeakoulun läheisyys tai alan arvostuksen korostuminen, työhön hakeutuminen korvikkeena alkuperäiselle kiinnostuksen kohteelle tai muiden vaikutus alan valinnassa olivat yhteydessä väsymykseen ja uupumuksen kokemiseen. Sen sijaan sisäinen motivaatio ja kiinnostus kasvatukseen liittyivät ammatilliseen itsetuntoon ja paransivat jaksamista. Työssäjaksamiseen vaikutti myönteisesti naisilla yleisesti stressiltä suojaavat resilienssitekijät (sopeutuminen ja stressinhallinta, johtamistaito, energisyys, itseluottamus-nokkeluus) ja miehillä sopeutuminen ja stressinhallinta. Perhon mukaan tutkimuksessa ilmenneiden uupumussyhteyksien perusteella valintakokeissa ja ammatinvalinnanohjauksessa kannattaisi kiinnittää huomiota hieman eri asioihin sukupuolesta riippuen. (Perho 2009a, 235–242.)

Myös Mäkikangas (2007) havaitsi väitöstutkimuksessaan, kuinka tietyt persoonallisuus- ja temperamenttitekijät vaikuttavat edullisesti työn vaatimusten kohtaamiseen. Energisyys, hyvä itsetunto, sopeutumiskyky, stressinsietokyky, optimismi ja koherenssi osoittautuivat johtavan hyvään itsearvioituun hyvinvointiin ja elämäntyytyväisyyteen niin vapaa-ajalla kuin työssäkin. Nämä persoonallisuuden piirteet olivat yhteydessä myös vähäisempiin henkisiin ja fyysisiin terveysoireisiin. (Mäkikangas 2007, 36–41, 49–50.)

Opettaja-ammattissa uupumus voi johtaa opetuksen laadun heikkenemiseen tai ammatista irrottautumiseen esimerkiksi muulle alalle hakeutumalla tai sairauseläkkeelle siirtymällä (Perho 2009a, 232). Tästä syystä opettajien työuupumusta ja sen syitä tulisi tutkia, ja kehittää tutkimusten perusteella työtä ja työoloja suuntaan, joka tukisi opettajien työhyvinvointia. Yksi tapa työhyvinvoinnin parantamiseen on keskittyä työn imua lisääviin tekijöihin, joihin paneudumme seuraavaksi.

4.2 Työn imu – positiivisen työhyvinvoinnin ilmentymä

Työn imu (engl. work engagement) on positiivisen, aktiivisen työhyvinvoinnin käsite (Hakanen 2004, 28). Schaufelin ja kumppaneiden (2002) määritelmän mukaan työn imu on suhteellisen pysyvä positiivinen ja tyydytystä tuottava työhön liittyvä tunne- ja motivaatiotila, jota kuvaa tarmokkuus (engl. rigor), omistautuminen (engl. dedication) ja työhön uppoutuminen (engl. absorption) (Schaufeli ym. 2002, 74; suomennot Hakanen 2004, 28.) Tarmokkuutta kuvaa korkea energiataso ja sinnikkyys työskennellessä, halu panostaa työhönsä ja jatkaa mahdollisista vastoinkäymisistä huolimatta. Omistautumiseen liittyy tunne työn merkityksellisyydestä, innosta, inspiraatiosta, ylpeydestä ja haastavuudesta. Työn imun kolmas ulottuvuus, uppoutuminen, kuvaa tilaa, jossa yksilö on täysin keskittynyt työhönsä, ajantaju katoaa ja työstä irrottautuminen on vaikeaa. (Hakanen 2004, 229; Hakanen ym. 2006, 498; Schaufeli ym. 2002, 74–75.)

Perho (2009b) esittää, että vaikka työn imun nähdään ennen kaikkea olevan yhteydessä työn kuormittavuuteen ja voimavaroihin, voi siihen nähdä vaikuttavan myös alkuperäisen ammatinvalinnan luonteen ja eräät persoonallisuuspiirteet. Tutkimuksessaan työn imun tekijöitä naisopettajilla olivat oppilaan kehittymisen tukeminen ja ammatissa viihtyminen ammatinvalinnan motiiveina. Itsearvioituista piirteistä eniten työn imuun vaikuttivat itsevarmuus, kyky innostua ja innostaa sekä monipuolinen taitavuus. Miesopettajilla työn imuun liittyivät positiivisesti alan valinnan perustelu sillä, että se antaa tietoa yhteiskunnasta, kiinnostus käytännön kotitaloustyöhön tai erityisopettajan työhön sekä kiinnostusten psykologinen yhteensopivuus. Helppoissa kasvatustilanteissa myös monet sosiaaliset ominaisuudet, kuten yhteistyötaito ja ihmiskeskeisyys,

sekä taiteellisuus-luovuus liittyivät työn imuun myönteisesti. Perho tulkitsee, että opettajamiesten kohdalla edullisesti työn imun kokemiseen vaikuttavat feminiinistyyppiset piirteet. (Perho 2009b 211, 219–228.)

Hakasen (2004) tutkimuksessa työn imua koettiin opetusalan organisaatiossa kaikissa henkilöstöryhmissä, mutta naiset, alle viisi vuotta tai yli 30 vuotta ammatissaan toimineet sekä pitkää työviikkoa tehneet kokivat sitä muita enemmän. Työn imun kokemisen havaittiin olevan positiivisesti yhteydessä terveyteen, työkykyyn ja työtyytyväisyyteen ja negatiivisesti työn vaihtoja eläköitymisajatuksiin. (Hakanen 2004, 243–246.) Työn imun kokeminen on siis tärkeä osa positiivista työhyvinvointia. Seuraavaksi käsittelemme työn imun kokemiseen keskeisesti vaikuttavia työn piirteitä Työn vaatimukset – työn voimavarat -malliin pohjautuen.

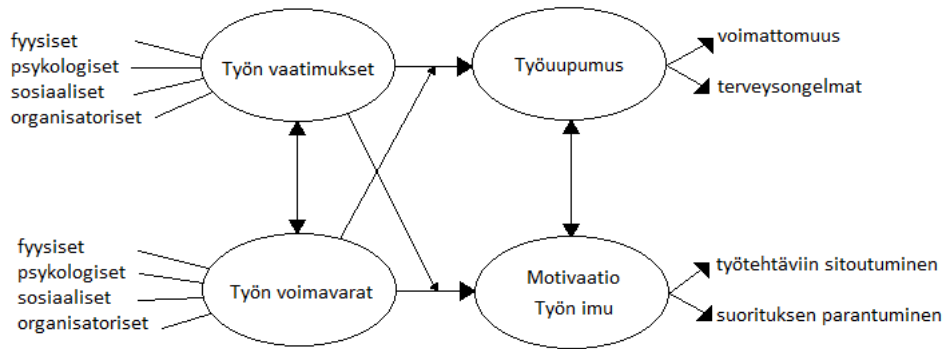
4.3 Työn vaatimukset – työn voimavarat -malli

Työn vaatimukset – työn voimavarat -mallin oletuksen mukaan kussakin ammatissa tai työtehtävässä on tietyt omat työstressiin yhteydessä olevat riskitekijänsä, jotka voidaan luokitella kahteen yleiseen kategoriaan: työn vaatimuksiin ja voimavaroihin. Mallin mukaan ammatista tai työstä riippumatta kun työn vaatimukset ovat korkealla, mutta voimavarat heikot, työntekijä kokee kuormittumista työstään. Kun taas työn voimavarat ovat korkeat, työntekijä kokee työn imua, vaikka kohtaisikin vaatimuksia. (Bakker & Demerouti 2007, 312, 323.) Työn vaatimukset – työn voimavarat -mallia on hyödynnetty teoreettisen pohdiskelun lisäksi myös konkreettisena työkaluna henkilöstöjohtamisessa (Bakker & Demerouti 2007, 323).

Työn vaatimustekijät voivat olla työn fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia tai organisatorisia puolia, jotka vaativat työntekijältä jatkuvia ponnisteluja. Esimerkkejä tällaisista puolista ovat korkea paineen kokeminen, epäergonominen työskentely-ympäristö tai henkisesti vaativat sosiaaliset kanssakäymistilanteet. Työn voimavaratekijät ovat vastaavasti työn fyysisiä, psykologisia, sosiaalisia tai organisatorisia puolia, jotka auttavat tavoitteiden saavuttamisessa, vähentävät työn kuormitusta ja siihen liittyvää fyysistä tai psykologista rasitusta tai tukevat henkilökohtaista kehittymistä ja oppimista. (Bakker & Demerouti 2007, 312.)

Työn vaatimusten ja voimavarojen mallissa oletetaan, että työn kuormittamisen ja stressin taustalla vaikuttaa kaksi psykologista prosessia: terveyttä heikentävä prosessi ja motivaatioprosessi (Bakker & Demerouti 2007, 313). Hakanen (2004, 255) on suomentanut nämä prosessit energiapoluksi ja motivaatiopoluksi, joita käytämme jatkossa. Energiapolulla jatkuvat työpaineet kuluttavat loppuun työntekijän henkiset ja fyysiset voimavarat ja johtavat siten voimattomuuteen ja terveysongelmiin. Motivaatiopolun suhteen uskotaan, että työn voimavarat vaikuttavat työntekijään

motivoivasti ja sitouttavat työntekijän tehtäväänsä sekä parantavat tämän suoriutumista. Työn voimavarat voivat tällöin toimia joko sisäistä motivaatiota tukien, koska ne tukevat henkilökohtaista kehittymistä ja oppimista, tai ulkoisen motivaation keinoin, koska ne auttavat saavuttamaan työn tavoitteita. (Bakker & Demerouti 2007, 313.) Mallin kaksi polkua on kuvattu kuviossa 1.



KUVIO 1. Työn vaatimusten ja voimavarojen malli (mukaillen Bakker & Demerouti 2007, 313; Hakanen 2004, 259).

Kaksiosaisen prosessin lisäksi mallissa työn vaatimukset ja voimavarat vaikuttavat myös toisiinsa. Tutkimusten mukaan työn voimavarat voivat hillitä työn vaatimusten vaikutusta työn kuormittavuudelle ja stressaavuudelle. Työn luonteesta riippuen eri voimavara- ja vaatimustekijät yhdessä vaikuttavat työn kuormittavuuteen. (Bakker & Demerouti 2007, 314.) Niinpä esimerkiksi opettajan työssä lasten kanssa työskentely voi olla palkitseva voimavara, mutta jossakin toisessa tehtävässä tuntua vaatimustekijältä. Työn piirteiden jaotteluun liittyykin aina yksilön tekemä tulkinta, ja niitä voidaan pitää samanaikaisesti sekä vaatimus- että voimavaratekijöinä (Mäkikangas ym. 2008, 58).

Launisen ja Kolin tutkimuksessa (2005) näkyi selvästi opettajan työn ilmiöiden monisyisyys ja se, kuinka työn piirteitä voi pitää sekä vaatimus- että voimavaratekijöinä. Ammatillisten opettajien kuvauksissa kollegat, opiskelijat ja muutokset ja uudistukset nähtiin sekä hyvinvointia edistävinä että heikentävinä asioina. Kollegoiden kesken oli toisaalta ongelmia ja seläntakanapuhumisia, mutta toisaalta mukava työyhteisö oli tärkeä työssä jaksamisen perusta. Oppilaiden ongelmat ja haasteet nähtiin uuvuttavina, mutta toisaalta oppilas oli kaiken keskiössä, heitä varten työtä tehtiin. Samoin eri suunnista tulevat muutosvaatimukset ja uudistukset koettiin toisaalta työhyvinvointia haastavina häiriöinä ja jännitteinä, mutta toisaalta mahdollisuuksina saada uusia ideoita ja innostusta sekä kehittää omaa ammattitaitoaan. (Launis & Koli 2005, 355, 357, 363.)

Hakanen, Bakker ja Schaufeli (2006) testasivat työn vaatimusten ja voimavarojen mallia tutkiessaan opettajien työuupumusta ja työn imua. Heidän kyselynsä vastasi 2038 helsinkiläistä opettajaa eri koulutusasteilta. Tutkimuksessa havaittiin työn vaatimusten ja työn voimavarojen mallin mukaiset energia- ja motivaatioprosessit. Tulosten mukaan työn vaatimukset ovat yhteydessä terveysongelmiin työuupumuksen kautta. Työn voimavaratekijät sen sijaan olivat negatiivisesti yhteydessä työuupumukseen, mutta positiivisesti työn imun kokemiseen. (Hakanen ym. 2006, 495, 500, 503–506.)

Myös Perhon (2009c) tutkimuksessa työn vaatimusten ja voimavarojen vaikutuksesta luokanopettajien työuupumukseen ja työn imuun havaittiin, kuinka opettajan työssä on paljon voimavaroja, mutta myös määrällistä ja oppilaiden huonoon käytökseen ja motivaation puutteeseen sekä hankaliin vanhempiin liittyvää kuormitusta. Työn voimavaroissa tärkeimpinä tekijöinä näyttäytyivät luottamus kollegoihin, kokemus työrauhaan vaikuttamisesta sekä vaikuttaminen oppimiseen. Tutkimuksessa ei juuri havaittu vaatimustekijöiden suhteen eroa sukupuolen mukaan, mutta voimavaroissa miehet kokivat enemmän yleisvaikuttamista ja arvostusta vanhemmilta, jonka Perho tulkitsee liittyvän osittain siihen, että miehet ovat naisia useammin rehtoreita. Sekä naisilla että miehillä työn vaatimustekijät olivat yhteydessä väsymykseen, kyynistymiseen sekä ammatillisen itsetunnon ja työn imun heikkenemiseen. Vastaavasti työn voimavaratekijät, kuten esimerkiksi kollegoiden arvostus, vaikuttamiskokemukset, myönteinen palaute oppilailta ja arvostus vanhemmilta, liittyivät hyvään ammatilliseen itsetuntoon. Työn imussa korostuivat voimavaratekijöistä oppimiseen vaikuttaminen ja lapset motivaation tekijöinä. (Perho 2009c, 89–93.)

Kuten aiemmin totesimme, voi työhyvinvointia kuvata työuupumuksen ja työn imun kautta. Seuraavaksi käsittelemme palautumista, minkä nähdään myös olevan merkittävä tekijä työhyvinvoinnin muodostumisessa.

4.4 Työkuormituksesta palautuminen ja sitä edistävät psykologiset mekanismit

Useat palautumista ja kuormittumista koskevat tutkimukset perustuvat Meijmanin ja Murderin ponnistelujen ja palautumisen malliin (1998), jonka mukaan työn vaatimusten vuoksi työntekijän on ponnisteltava selviytyäkseen työtehtävistä. Palautuminen (engl. recovery) on prosessi, jossa yksilön psykologiset ja biologiset toiminnot palautuvat kuormitusta ja stressiä edeltävälle tasolle tietyn ajan kuluessa. Palaututtuaan yksilö on toipunut täysin aiemmasta kuormituksesta. (Meijman & Murder 1988, 9.) Palautumisprosessin aikana yksilö täydentää käytettyjä voimavarojaan: fysiologisesti

nähdessä stressin nostama vireystila laskee perustasolle ja psykologisesti ajatellen yksilö kokee ”ladanneensa akkunsa” eli olevansa kykenevä ja valmis jatkamaan työtään (Zijlstra & Sonnentag 2006, 130).

Työntekoon liittyy aina kuormitusta, mutta huolehtimalla palautumisen laadusta ja riittävästä määrästä palautuminen kuormittumisesta perustasolle on mahdollista (Meijman & Murder 1998, 24–25). Mikäli palautuminen ei ole riittävää, yksittäinen kuormittuminen saattaa pidemmällä aikavälillä kumuloitua, minkä seurauksena voi olla pitempiaikaisia tai jopa pysyviä fysiologisia tai psykologisia seurauksia, kuten pitkittynyttä väsymystä, kroonista jännitystä ja unenpuutetta (Meijman & Murder 1998, 9, 24–25; Zijlstra & Sonnentag 2006, 130, 134). Myös todella korkea hetkellinen kuormittuminen voi vaikuttaa samalla tavoin (Meijman & Murder 1998, 9).

Unella on tärkeä rooli palautumisessa (Zijlstra & Sonnentag 2006, 134), minkä vuoksi onkin huolestuttavaa, että erityisesti työssäkäyvien unettomuus on lisääntynyt Suomessa. Vuonna 2008 noin 35 prosenttia työssäkäyvistä kärsi lievästä unettomuudesta, jonka yleisimmät syyt liittyivät juuri työhön. (Härmä ym. 2011, 79). Tutkimusten mukaan uniongelmat ovatkin yhteydessä korkeisiin työvaatimuksiin, mutta yhteyden syystä ei olla varmoja. On mahdollista, että stressaavissa tehtävissä olevat yksilöt käyvät iltaisin liian kovilla kierroksilla saadakseen unta. Toisaalta joillakin saattaa olla vaikeuksia päästä irti työajatuksista ja niiden pohdinta haittaa unen saantia. (Zijlstra & Sonnentag 2006, 134; ks. myös Härmä ym. 2011, 85.) Uniongelmat johtavat usein univelkaan, joka haittaa aivojen toimintaa vaikuttaen etenkin etuaivolohkon toimintaan, jossa säädellään niin toiminnanohjausta, muistia, oppimista kuin keskittymiskykyäkin. Näiden toimintojen heikkeneminen vaikuttaa luonnollisesti heikentävästi yksilön työsuoritukseen. (Härmä ym. 2011, 82.)

Vaikka lepo ja uni ovat tärkeitä keinoja palautumiselle, ei eri syistä johtuen lepo aina ole mahdollista. Zijlstran ja Sonnentagin (2006) mukaan myös aktiviteettien muutos vaikuttaa levon tavoin, sillä eri aktiviteetit myös vaativat eri asioita ja kuormittavat yksilöä eri tavoin (Zijlstra & Sonnentag 2006, 130). Tietotyötä ja vaativia ajatusprosesseja vaativaa työtä tekevä voi siten kokea fyysisesti erittäin raskaan harrastamisen hyväksi palautumiskeinoksi, sillä tällainen aktiviteetti kuormittaa yksilön ruumiin ja mielen eri osia kuin työ. Sen sijaan fyysisen työn puurtajalle ei rankka fyysinen harrastus oletettavasti toimi samalla tavoin palautumiskeinona.

Sonnentag (2001) tutki vuosituhatosen vaihteessa opettajien vapaa-ajan aktiviteettien vaikutusta henkilökohtaiseen hyvinvointiin. Tutkimustulosten mukaan työhön liittyvillä aktiviteeteilla (työasioiden miettiminen, kokeiden korjailu, työpuheluihin vastaaminen jne.) oli negatiivinen vaikutus henkilökohtaisen hyvinvoinnin kokemiseen työpäivän jälkeen ennen nukkumaanmenoa. Sen sijaan vaivattomat (engl. low-effort) aktiviteetit (television katselu, lehden

lukeminen, sohvalla makoilu ym.), sosiaaliset aktiviteetit (perheen ja ystävien tapaaminen, puhelut, juhliin osallistumiset jne.) ja fyysiset aktiviteetit (urheilu ja liikkuminen) vaikuttivat hyvinvointitunteeseen positiivisesti. (Sonnentag 2001, 198–200, 203–204.)

Aikaisemman tutkimuksensa pohjalta Sonnentag on kehittänyt yhdessä Fritzin kanssa teorian eri vapaa-ajan aktiviteettien vaikutuksesta palautumiseen (Sonnentag & Fritz 2007). Palautumisen psykologisten mekanismien teorian lähtöajatuksena on, ettei tietty yksittäinen toiminta itsessään auta toipumaan työstressistä, mutta sen taustalla olevat ominaisuudet auttavat palautumaan. Täten vaikka ihmiset kokevatkin erilaisten toimintojen sopivan itselleen parhaiten palautumistarkoituksessa, voivat niiden taustalla olevat psykologiset ominaisuudet olla universaaleja. Nämä neljä psykologista palautumismekanismia ovat psykologinen irrottautuminen (engl. psychological detachment), rentoutuminen (engl. relaxation), taidon hallintakokemukset (engl. mastery experiences) ja kontrolli vapaa-ajalla (engl. control). (Sonnentag & Fritz 2007, 204; suomennokset Siltaloppi & Kinnunen 2007, 33.)

Psykologinen irrottautuminen tarkoittaa työasioista irtautumista ei ainoastaan fyysisesti työpaikalta poistumalla, vaan myös henkisesti siirtämällä ajatukset pois työstä. Psykologisen irrottautumisen palautumista edistävä vaikutus pohjautuu ponnistelujen ja palautumisen malliin (Meijman & Murder 1998), jonka mukaan palautuminen tapahtuu, kun yksilön työssä aktivoituva toimintajärjestelmä ei enää ole kuormituksen alainen. (Sonnentag & Fritz 2007, 205–206.) Samasta syystä myös rentoutuminen edistää palautumista. Rentoutumiseen liittyy alhaisen virttymisen taso ja myönteinen tunnetila. Rentoutunutta oloa voidaan tavoitella tarkoituksellisesti, esimerkiksi meditoimalla, tai se voi viritä muiden vapaa-ajan aktiviteettien yhteydessä, kuten luonnossa liikkumalla tai musiikkia kuuntelemalla. (Siltaloppi & Kinnunen 2007, 34–35; Sonnentag & Fritz 2007, 206.)

Taidon hallintakokemukset viittaavat työhön liittymättömiin toimintoihin, jotka tarjoavat yksilölle haasteita ja oppimismahdollisuuksia. Nämä toiminnot antavat mahdollisuuden kokea pätevyyttä ja taitavuutta. Tällaisia vapaa-ajan aktiviteetteja voivat olla esimerkiksi uuden kielen opiskelu, extreme-lajit tai ylipäänsä uuden harrastuksen opettelu. Myös vapaaehtoistyössä yksilö voi osoittaa kykyjään ja siten sen psykologiset seuraukset liitetään tähän mekanismiluokkaan. (Sonnentag & Fritz 2007, 206.)

Neljäs palautumista edistävä psykologinen mekanismi, kontrolli vapaa-ajalla, on myös vastakohtainen tila työelämälle. Tämä tarkoittaa mahdollisuutta päättää itse tekemisistään, menemisistään ja niihin käyttämästään panoksesta. Sonnentag ja Fritz (2007) olettavat, että kokemus vapaa-ajan kontrolloimisesta lisää minäpystyvyyttä ja pätevyyttä, jotka tukevat hyvinvointia. Lisäksi yksilön mahdollisuus kontrolloida vapaa-aikaansa antaa hänelle luvan valita, mitä vapaa-ajallaan

tekee. Tällöin hän usein valitsee aktiviteetin, jonka hän on aiemmin kokenut tukevan parhaiten omaa palautumistaan. (Siltaloppi & Kinnunen 2007, 35; Sonnentag & Fritz 2007, 206.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kerromme, minkälaisia metodologisia valintoja olemme tutkimuksemme aikana tehneet ja kuinka olemme tutkimuksemme toteuttaneet. Aloitamme esittelemällä tutkimuksemme lähtökohtia. Tämän jälkeen esitämme tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset, erittelemme aineistona käyttämäämme ammattilehden palstaa, kuvailemme aineistoa tarkemmin ja kerromme aineiston analyysimenetelmästä. Lopuksi pohdimme vielä luotettavuuden ja eettisyyden toteutumista tutkimuksessamme.

5.1 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimusprosessia aloittaessa on pohdittava, millaista tutkimusta haluaa tehdä – millainen tutkimusstrategia sopii juuri tämän tutkimuksen tarkoitukseen. Tutkimuksia jaotellaan usein kvalitatiivisiksi eli laadullisiksi sekä kvantitatiivisiksi eli määrällisiksi. Laadullisen ja määrällisen tutkimuksen eroista ja erottelun merkityksestä on käyty paljon keskustelua (ks. esim. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 135–137) ja on myös esitetty mielipiteitä siitä, onko jaottelu ylipäänsä tarpeellista (ks. esim. Raatikainen 2005). Tässä yhteydessä emme ota kantaa tähän keskusteluun, vaan erittelemme laadullista ja määrällistä tutkimusta lyhyesti vain tutkimuksellemme relevanttien piirteiden kautta.

Laadullisessa tutkimuksessa halutaan kuvata todellista elämää sen kaikessa moninaisuudessaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Hirsjärvi ym. 2010, 161). Tällaisessa tutkimuksessa ei siis pyritä tilastollisiin yleistyksiin, vaan pyrkimyksenä on kuvata, ymmärtää tai antaa teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle tai toiminnalle (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Meidän kiinnostuksen kohteena on alusta alkaen ollut opettajien vapaa-aika. Tavoitteenamme onkin kuvata ja ymmärtää opettajien sille antamia merkityksiä, jolloin laadullinen lähestymistapa on tarpeeseemme oivallinen.

Moilanen ja Räihä (2010) jaottelevat määrällistä ja laadullista tutkimusta suhteessa teoriaan. Heidän mukaansa yleistyksenä voidaan pitää, että määrällisessä tutkimuksessa ”teorian avulla tarkastellaan aineistoa”, mutta laadullisessa ”tutkija pyrkii nousemaan aineistosta teorian tasolle”. (Moilanen & Räihä 2010, 63.) Myös Kiviniemi (2010) muistuttaa, ettei laadullisessa tutkimuksessa

ole kyse teorian testaamisesta, vaan ”vähitellen tapahtuvasta tutkittavan ilmiön käsitteellistämisestä” (Kiviniemi 2010, 74). Induktiivinen päättely, eli eteneminen yksittäisestä yleiseen, on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Hirsjärvi ym. 2010, 164). Pro gradu -tutkimukssamme pyrimmekin etenemään aineisto edellä – siitähän koko tutkimusprosessimmeikin sai alkunsa.

Kiviniemen (2010) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tutkija lähestyy kiinnostuksen kohteenaan olevaa ilmiötä tutkittavien näkökulmasta, jolloin häntä kiinnostaa erityisesti tutkittavien ilmiölle antava yksilöllinen merkityksenanto. Hänen mukaansa tällaisella tutkimuksella on hermeneuttisia piirteitä (Kiviniemi 2010, 76). Hermeneutiikka määritellään yleisesti teoriaksi ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneuttisen tutkimuksen kohteena on maailma, joka muodostuu ihmisten välisessä kommunikoinnissa. (Laine 2010, 31.) Myös Gadamerin (2005) näkemyksen mukaisen ontologisen hermeneutiikan mukaan kieli, kommunikointi ja ilmaisujen ymmärtäminen ovat keskeisiä. Ihminen elää aina jo merkityksellistyneessä maailmassa ja kokee eli ymmärtää maailmaa tietyssä merkityksessä. (Gadamer 2005, 79–89.) Vaikka emme koe tekemämme puhtaasti hermeneuttista tutkimusta (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 31–33), voi tutkimukssamme sanoa olevan myös hermeneuttisia piirteitä, sillä kiinnostuksen kohteenaamme ovat Kiviniemen kuvailun tapaan tutkittavien ilmiölle antamat merkitykset, joita pyrimme ymmärtämään ja tulkitsemaan.

Tutkimusprosessimme lähti liikkeelle ehkä tavanomaista erikoisemmassa järjestyksessä. Kiinnostuksemme herätti siis opettajien ammattilehti Opettajassa ilmestynyt Vastapaino-palsta, jossa esitellään opettajien vapaa-ajan viettoja ja harrastuksia. Opettaja-lehteä usein lukiessamme huomiomme kiinnittyi aina tähän palstaan, joka selkeästi poikkesi lehden muuten niin kovin edunvalvontaan liittyvästä sisällöstä. Mitä haastatellut opettajat tällä palstalla oikeastaan vapaa-ajastaan kertovat? Mitä he näiltä harrastuksiltaan saavat, mitä ne heille merkitsevät? Aineistomme oli siis olemassa jo ennen tutkimuskysymyksiä. Vaikka aineistomme ei laadulliselle tutkimukselle kaikkein tavanomaisin olekaan, näkevät Eskola ja Suoranta (2008, 118) joukkotiedotuksen tuotteiden sopivan erinomaisesti laadullisen analyysin kohteiksi.

Vastapaino-palstalla meitä kiinnosti erityisesti opettajien vapaa-ajalleen ja harrastuksilleen antamat merkitykset. Moilasen ja Räihän (2010) mukaan merkityksiä voi hahmottaa yksinkertaisimmillaan esimerkiksi viesteinä: On lähettäjä, jolla on jokin sanoma, jonka hän haluaa vastaanottajan ymmärtävän. Viesti ei kuitenkaan välity lähettäjältä vastaanottajalle yksi yhteen, vaan vastaanottajan aiemmat kokemukset ja tiedot vaikuttavat sen ymmärtämiseen. Merkitysten välittämisessä ja ymmärtämisessä on siis kyse tulkinnasta. (Moilanen & Räihä 2010, 47.) Tässä tutkimuksessa me olemme viestien eli merkityksen tulkitsijoita.

Merkitykset voivat olla tiedostettuja tai tiedostamattomia ja ne ovat yhteydessä toisiinsa muodostaen merkitysrakenteita. Usein asiat saavat merkityksensä suhteestaan toisiinsa, jolloin on

tärkeää tutkia koko merkitysten verkkoa. (Moilanen & Räihä 2010, 46–47; ks. myös Varto 2005, 85.) Tämän vuoksi mekään emme voi opettajien vapaa-aikaa ja harrastuksia tutkiessamme sivuuttaa heidän muuta elämänkontekstiaan – on tutkittava myös opettajien työtä. Aineistomme palstan nimi, Vastapaino, kertoo jo, etteivät harrastaminen ja vapaa-aika ole opettajien elämässä irrallisia. Ne toimivat oletettavasti vastapainona jollekin muulle, tasapainottavat muuta elämää. Jos siis haluamme selvittää tämän elämänalueen merkityksiä, on selvitettävä myös, mihin ne kytkeytyvät.

Myös Eskola ja Suoranta (2008, 35) kehottavat tutkimusideaa kehitellessä pohtimaan käsitteiden vastakohtia ja ääripäitä. Vapaa-aika käsitetään yleisesti työn vastakohdaksi (kts. käsitteenmäärittelyistä tarkemmin luku 3). Näitä vastakohtia tutkimalla saamme vertailevia näkökulmia tutkimukseemme (Eskola & Suoranta 2008, 35–36).

Vaikka tutkimallamme palstalla kerrotaan pääasiassa opettajien vapaa-ajanvietosta, haastatellut vertaavat harrastamistaan usein työhönsä tai peilaavat näitä puolia toisiinsa. Aineistomme tarjoaa meille siis mahdollisuuden tutkia edellä mainittuun tapaan harrastamista yhteydessä sen vastakohtaan, työhön. Aineistomme mahdollistaa kokonaisen merkitysten verkon tutkimisen. Laajennamme siis tutkimuskysymyksiämme myös opettajien työn suuntaan: emme kysy ainoastaan, ”Mitä merkityksiä opettajat antavat vapaa-ajalleen?” vaan myös ”Millaisen kuvan Vastapaino-palsta luo opettajan työstä?”.

Tutkimusongelmamme ovat muotoutuneet lopulliseen muotoonsa vähitellen tutkimusprosessin aikana. Moilanen ja Räihä (2010) toteavat, että tutkijan esiymmärryksen laajentuessa ja syventyessä alkuperäiset kysymykset saattavat alkaa vaikuttaa pinnallisilta tai monimielisiltä, jolloin niitä on syytä muuttaa, täsmentää tai syventää (Moilanen & Räihä 2010, 51; ks. myös Kiviniemi 2010, 74). Esiymmärrystämme on tutkimusprosessimme aikana muokannut erityisesti aikaisempi tutkimuskirjallisuus, johon olemme perehtyneet. Olemme myös keskustelleet tutkimusaiheestamme yhdessä ja pyrkineet siten selkeyttämään esiymmärrystämme. Moilasan ja Räihän (2010, 53) mukaan toinen ihminen keskustelukumppanina onkin esiymmärryksen tiedostajana hyvä asia.

Ymmärrämme aloittelevina tutkijoina, että vaikka pyrimme aineistolähtöiseen analyysiin, ovat havaintomme aina teoriapitoisia: meillä on tietty käsitys ilmiöstä, ja valitsemamme tutkimusmenetelmät vaikuttavat myös tutkimuksen tuloksiin (Eskola & Suoranta 2008, 80; Tuomi & Sarajärvi 2009, 20). Meillä on luokanopettajaopiskelijoina jo jonkin verran kokemusta opettajan työstä. Olemme kuulleet, nähneet ja kokeneet itse, millaista työ on: mikä siinä on raskasta, mikä palkitsee, millainen olisi ihanteellinen opettaja ja niin edelleen. Harrastamme myös itse vapaa-ajallamme eri asioita ja annamme tekemisillemme eri merkityksiä. Emme voi irrottautua tutkimuskohteestamme, eikä siten tutkimuksella tuottamamme tietokaan ole täysin objektiivista (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 20, 96).

Olemme kuitenkin pyrkineet lähestymään aineistoamme mahdollisimman avoimin mielin antaen sen johdattaa meitä prosessissamme eteenpäin.

5.2 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tutkimustehtävänämme on selvittää, millaista kuvaa Opettaja-lehden Vastapaino-palstan artikkelit luovat opettajan työstä ja vapaa-ajasta. Edellä luvussa 5.1 esittelemämme tutkimuskysymyksenasetteluprosessin seurauksena tutkimuskysymyksemme ovat muodostuneet seuraavanlaisiksi:

1. Millaisen kuvan Vastapaino-palsta luo opettajan työstä?
2. Mitä merkityksiä opettajat antavat vapaa-ajalleen?

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastataksemme selvitämme, minkä palstalla haastatellut opettajat kuvaavat olevan keskeistä opettajan työssä sekä mitä he pitävät opettajan työn etuina ja haasteina. Toiseen tutkimuskysymykseen vastataksemme tarkastelemme palstalla haastateltujen opettajien kuvauksia harrastuksistaan ja vapaa-ajanvietostaan. Palstan nimi, Vastapaino, ohjaa meitä tutkimaan vapaa-ajalle annettuja merkityksiä työhön verraten. Olemme kiinnostuneita siitä, kuvaavatko palstan opettajat vapaa-aikaansa työstä palautumisena. Täten peilaamme vapaa-ajalle annettuja merkityksiä luvussa 4.4 esiteltyyn Sonnentagin ja Fritzin (2007) Palautumisen psykologiset mekanismit -teoriaan unohtamatta kuitenkaan sitä, että vapaa-aika harrastuksineen voi opettajille merkitä muutakin kuin työstä palautumista.

5.3 Aineistona ammattilehden palsta

Tutkimusaineistona käytettävä kirjallinen materiaali voidaan jakaa kahteen luokkaan: yksityisiin dokumentteihin ja joukkotiedotuksen tuotteisiin (Eskola 1975). Ammattijärjestön julkaisema lehti lukeutuu joukkotiedotuksen tuotteisiin, sillä sen voi halutessaan kuka tahansa saada luettavaksi.

Opettaja-lehden historia ulottuu aina 1800-luvun puoliväliin asti, jolloin Uno Cygnaeuksen aloitteesta alettiin puhua opetusalan omasta lehdestä. OAJ:n edeltäjä, Suomen kansakoulunopettaja- ja naisopettajayhdistys, perustettiin 1893, ja liiton äänenkannattaja Opettajain lehti vuonna 1906. (”Info”. Opettaja-lehden www-sivusto 10.9.2015.) Lehden nimi muutettiin nykyiseen muotoon vuonna 1973 kansakoulunopettajien Opettajain lehden ja oppikoulunopettajien Oppikoulu-lehden yhdistyessä. Taustalla vaikutti opettajajärjestöjen integroituminen Opetusalan Ammattijärjestö

OAJ:ksi. Syksyyn 2014 saakka Opettaja-lehti oli Suomen vanhin viikoittain ilmestynyt aikakauslehti ja lukeutui suurimpien suomalaisten aikakauslehtien joukkoon. Tämän jälkeen ilmestyminen on harventunut, ja vuonna 2015 ilmestyy 30 numeroa. ("Info". Opettaja-lehden www-sivusto 10.9.2015). Aikakauslehdelle tyypillisesti lehti koostuu monenlaisesta aineistosta: artikkeleista, haastatteluista, uutisista, kolumneista, pääkirjoituksesta, reportaaseista, yleisönosastosta, kirja-arvosteluista, ilmoituksista ja mainoksista.

Opettaja-lehteä voidaan Räisänen (2014, 143) mukaan pitää poliittis-strategisesta merkityksestään huolimatta vahvasti ammattijärjestön rivijäsenistölle suunnattuna kanavana. Lehden rooli voidaan määritellä keskeiseksi myös suomalaisen koulutuskeskustelun näkökulmasta. Räisänen (2008, 106) kuvailee laajan yleisön tavoittavaa lehteä "OAJ:n poliittiseksi äänitorveksi", jolla on mahdollisuus vaikuttaa esiin nouseviin teemoihin ja niiden käsittelyyn. Merkittävänä ammattiyhdistysfoorumina se käy etu- ja koulutuspoliittista keskustelua muiden koulutuspoliittisten vaikuttajien kanssa (Räisänen 2014, 142).

Opettaja-lehti määrittelee verkkosivuillaan lehden tarkoituksen melko laveasti. Lehden kerrotaan olevan "näyteikkuna opettajan ammattiin", ja sen keskiössä on opettajien edunvalvonta. ("Info". Opettaja-lehden www-sivusto 10.9.2015). Lehden lukijoiksi mainitaan kaikki opettajat varhaiskasvatuksesta aikuiskoulutukseen, joiden lisäksi lehden saavat kaikki kansanedustajat ja opetushallinnon virkamiehet. Myös useiden kuntien koulu- tai vastaavien lautakuntien jäsenten sekä johtokuntien jäsenten mainitaan lukevan lehteä säännöllisesti. (Opettaja 2013b.)

Opettaja-lehden silloinen päätoimittaja Hannu Laaksola (2013, 24) kuvailee lehden uudistusta koskevan artikkelin otsikossa lehteä "ammatin arvostuksen ikkunaksi". Artikkelissa kerrotaan Opettaja-lehden tekijöiden tavoitteeksi tarjota lukijalle tietoa, työkaluja ja elämyksiä ammatissa kehittymisen ja jaksamisen tueksi. Opettaja-lehti haluaa tarjota lukijoilleen myös rakennusaineita opettajaidentiteetin ja yhteisöllisyyden vahvistamiseen. (Laaksola 2013.) Vastapaino-palstan agenda lienee juurikin tämä – kertoa, miten opettajuutta voi toteuttaa ja millaista opettajan vapaa-aika voisi olla. Laaksola (2013, 25) kuvailee uutta Vastapaino-palstaa lehden jälkiruoka, jossa opettajat kertovat elämästään harrastustensa parissa. Jälkiruoka sanana kertoo siitä, että ensin käydään pääruuat, eli tärkeämmät asiat läpi ja lopuksi lehdessä on pieni herkkupala – se mielenkiintoinen ja vapaamuotoinen teksti "oikeaa asiaa" keventämään. Ehkäpä juuri tästä "jälkiruoka" voimme löytää sellaisia makuja, joita ei ammattilehden "pääruoka" eli linjateksteistä ja muista asiateksteistä löydy.

Tarkastelemamme palsta ei varmastikaan edusta samalla tavalla OAJ:n linjaa kuin pääkirjoitukset tai muut asiatekstit. Räisänen (2014) on tutkinut väitöskirjassaan Opettaja-lehden linjatekstejä, joiksi hän luokittelee puheenjohtajan palstan kirjoitukset sekä pääkirjoitukset, jotka

hän olettaa päätoimittajan tuottamiksi tai vähintäänkin hyväksymiksi teksteiksi. (Räisänen 2014, 136). Kuitenkin jokaisen tekstin, joka valikoituu ammattilehteen, on noudatettava ammattijärjestön linjaa. Näin ollen Opettaja-lehden palstoilta löytyneiden tekstien on täytynyt saada ammattijärjestö OAJ:n siunaus.

On hyvä kysymys, kuinka hyvin Opettaja-lehden sivuille päätyvät opettajat edustavat suomalaisia opettajia yleensä. Vastapaino-palstan opettajat valikoituvat sattumanvaraisesti ja pastalla esiteltyt opettajat edustavat suomalaisista opettajista vain murto-osaa. Ei siis voi sanoa, että Vastapaino-palstan opettajat edustaisivat sellaisenaan koko Suomen opettajakuntaa, vaan opettajat saattavat olla keskivertoa aktiivisempia, tai heillä saattaa olla tavanomaista erikoisempi harrastus, jotta he ovat päätyneet palstalle. Haastateltavat kun valikoituvat palstalle kuulopuheiden perusteella. Tässä tutkimuksessa olemme kuitenkin kiinnostuneita nimenomaan siitä, millaista on puhe opettajuudesta Vastapaino-palstalla Opettaja-lehden kontekstissa. Sen uskomme kertovan jotain siitä, millaista opettajuutta ammattijärjestö OAJ haluaa tukea ja siitä, millaista opettajapuhetta lehdessä halutaan esittää. On mielenkiintoista verrata esimerkiksi opettajien työuupumusta yleisesti palstalla esitettyyn puheeseen. Saattaa olla, että Opettaja-lehdessä viimeisen sivun ”jälkiruoka” on positiivinen palanen opettajan elämää, jolla halutaan tsemptaa ja innostaa, eikä sillä ole mitään tekemistä realismin kanssa. Palsta kuvaa myös sitä, millaista on sallittu opettajuus Opettaja-lehden kontekstissa – mitä lehden sivuilla saa vapaa-ajastaan kertoa ja millaisena asiat esitetään. Teksteistä on mahdollista löytää opettajan työhön ja vapaa-aikaan liittyviä merkityksiä, joiden kautta voimme ymmärtää paremmin etenkin sitä kuvaa, joka opettajasta ja opettajan työstä tässä lehdessä välittyy.

5.4 Aineiston kuvailu

Analysoimamme aineisto on melko suuri: kaksi Opettaja-lehden vuosikertaa (nro 11/2013 – nro 10/2015), eli 79 Vastapaino-palstan artikkelia. Näistä varsinaisen analyysimme kohteeksi valikoimme 74 artikkelia. Viisi artikkelia jätimme analyysimme ulkopuolelle sen vuoksi, ettei haastateltu henkilö toiminut opetustehtävissä eikä artikkeli kertonut mitään opettajan työstä tai henkilön vapaa-ajasta esimerkiksi henkilön eläkkeelle jäämisen vuoksi. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole suoraa merkitystä tutkimuksen onnistumiselle, eikä aineiston koon määrittämiseksi ole mekaanisia sääntöjä (Eskola & Suoranta 2008, 61–62). Kohdallamme aineiston rajaamista määritti tutkimuksenteon aloitusajankohta: helmikuussa 2015 Vastapaino-palstaa oli julkaistu aikalailla tasan kahden vuoden ajan. Koimme kahden vuosikerran kokoisen aineiston vastaavan tutkimuskysymyksiimme. Parina aihetta tutkivina uskoimme myös resurssiemme riittävän molempien ilmestyneiden vuosikertojen aineistojen analysoimiseen. Eskolan ja Suorannan (1998)

mukaan aineiston riittävyyden arviointi on yrityksen ja erehdyksen kautta opittavissa. Liian suuri aineisto aiheuttaa liiallista aikapainetta työn loppuun saattamiseen. Selkeän rajauksen tekeminen on paikallaan, jotta analyysi toteutuu riittävän syvällisenä. Aineistoa ei saa olla liikaa, mutta sen tulee olla riittävä. (Eskola & Suoranta 1998, 216.)

Lehden viimeisellä aukeamalla sijaitsevalla henkilökuvapalstalla yksi tai useampi opettaja tai muu kasvatusalalla työskentelevä henkilö kertoo harrastuksestaan ja vapaa-ajastaan. Kutsumme tässä tutkimuksessa kaikkia kasvatusalan ammattilaisia yleisesti ”opettajiksi” huolimatta siitä, toimivatko he juuri tällä hetkellä opettajina tai minkä asteen opettajia he ovat. Huomioimme kuitenkin tutkimuksessamme sen, että henkilö on jossain vaiheessa toiminut opettajana, ja että kyseinen artikkeli kertoo jotain opettajan työstä tai vapaa-ajasta.

Osa artikkeleista käsittelee selkeästi tiettyä harrastusta, tekstissä kerrotaan seikkaperäisesti harrastuksen ominaisuuksista ja uppoudutaan esimerkiksi koristemaalauksen tekniikoihin. Toiset artikkeleista sen sijaan esittelevät henkilön elämää yleisemmin, ja tekstissä mainitaan myös muita henkilön vapaa-ajanviettotapoja. Numeroon 11/14 saakka lähes jokaisesta Vastapaino-artikkelista löytyy varsinaisen tekstin vierestä kohta, jossa opettajat ovat täydentäneet lauseet: ”Vapaalla minulle on tärkeintä...” ”Vapaalla en missään nimessä...”, ja ”Vapaalla haluaisin vielä...”. Näitä virkkeitä tutkailimme tekstistä löytyneiden katkelmien lisäksi etenkin toiseen tutkimuskysymykseemme ”Mitä merkityksiä opettajat antavat vapaa-ajalleen?” liittyen.

Artikkeleissa esiintyi 30 aineenopettajaa, 20 luokanopettajaa, 5 erityisopettajaa, 8 ammatillista opettajaa, 4 rehtoria, yksi lastentarhanopettaja, yksi yleissivistävän koulutuksen opettaja sekä yksi opinto-ohjaaja. Kolme opettajista toimi kahdessa tehtävässä, sekä luokanopettajana että erityisopettajana tai kuvataiteen opettajana. Lisäksi kahdessa artikkelissa esiteltiin useamman opettajan yhteinen harrastus. Esitellyistä harrastuksista yleisimmiksi nousivat liikuntaharrastukset (21), jotka eivät olleet tavanomaisimmasta päästä: uppopallo, boulderointi, fitness-urheilu, kilpatanssi, maratonjuoksu, hiihtosuunnistus, jokien yli uiminen ja useita muita urheilulajeja. Seuraavaksi eniten oli kirjoittamiseen (7) sekä musiikkiin (6) liittyviä harrastuksia. Suurin osa kirjoittamista harrastavasta henkilöstä oli kirjoittanut kirjan. Musiikin harrastajat olivat joko tietyn soittimen soittajia tai laulaja-lauluntekijöitä. Muita useamman kuin kerran ilmenneitä harrastuksia olivat valokuvaus, kuvataide, teatteri, koiraharrastus, vapaaehtoistyö, ruuanlaitto tai leivonta, käsityöt, matkustelu ja luontoharrastukset, kuten partio tai metsästys. Etenkin liikunta- ja matkustusharrastusta esiintyi artikkeleissa enemmänkin niin sanottuna lisäharrastuksena oman esitellyn harrastuksen lisäksi.

Artikkeleiden haastatelluista henkilöistä 28 on miehiä ja 41 naisia. Viidessä artikkelissa oli haastateltu sekä miestä että naista tai miehiä ja naisia. Emme varsinaisesti paneudu työssämme

sukupuolinäkökulmaan, mutta aineistosta on nähtävissä myös tiettyä sukupuolittunutta ajattelua. Naisopettajilla tuntuu olevan enemmän liikkumavaraa harrastamisen kentällä. Naisharrastajista kertovilla palstoilla esitellään nimittäin sekä toimintoja, jotka ovat olleet perinteisesti miehisiä harrastuksia, kuten extreme-urheilua, maanpuolustusta ja tietokonepelien pelaamista, että tyypillisiä naisvaltaisia harrastuksia, kuten käsitöiden tekemistä ja leipomista. Miesopettajat sen sijaan harrastavat perinteisiä miehisiä lajeja, kuten moottoriajoneuvoja, teknologiaa ja erinäisiä liikunta-aktiiviteetteja. Sukupuolistereotyyppisesti ajatellen epätyypillisiä harrastuksia miehille löytyy vain muutamassa artikkelissa: tällaisista esimerkkinä vaikkapa akvarellimaalaus. Toisaalta taideharrastusta voidaan kuitenkin pitää arvostettuna molempien sukupuolten korkeakulttuuriharrastuksena. Kotoisaa virkkaamista tai leivontaa, niin kutsuttuja ”nysväysharrastuksia” (Vastapaino-palsta 13/14) eivät miesopettajat Vastapaino-palstalla sen sijaan harrasta. Palstalle on myös päätyntä suhteellisen paljon miesopettajia siihen nähden, että opetusala muuttuu koko ajan naisvaltaisemmaksi. Koulutukseen hakeutuvista vain vajaa viidennes on miehiä, opintonsa aloittavista vielä vähemmän. Peruskoulunopettajista lähes kolme neljästä ja lukionopettajista kaksi kolmesta on naisia. Lastentarhanopettajista vain kolmisen prosentin on miehiä. (Kumpulainen 2014.) Näihin lukuihin suhteutettuna miesopettajien määrä on suhteettoman suuri palstan henkilökuvissa.

5.5 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä

Dokumentteja ja valmiita aineistoja voi analysoida monella tavalla (Eskola & Suoranta 2008, 119). Aineistoa lukiessamme huomasimme tiettyjen asioiden toistuvan useissa artikkeleissa ja toisaalta havaitsimme artikkeleista löytyvän myös selkeitä vastakohtaisuuksia harrastusten merkitysten suhteen. Päädyimme tämän vuoksi käyttämään aineistomme analyysissä sisällönanalyysia, jossa aineistosta etsitään yhtäläisyyksiä ja eroja, ja tavoitteena on aineiston järjestäminen tiiviiksi ja selkeäksi ilman, että sen sisältämä informaatio katoaa. Lopputuloksena on selkeä, sanallinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.)

Metodologiseen kirjallisuuteen perehdyttyämme Tuomen ja Sarajärven (2009, 101, 108–118) esittelemä sisällönanalyysi, jonka juuret ovat yhdysvaltalaisessa perinteessä, tuntui tarpeeseemme sopivimmalta. Tällainen sisällönanalyysi etenee karkeasti katsoen kolmevaiheisena prosessina, jossa ensin redusoidaan eli pelkistetään aineisto, sitten klusteroidaan eli ryhmitellään se ja lopuksi abstrahoidaan, eli luodaan teoreettiset käsitteet (Miles & Huberman 1994, Tuomen & Sarajärven 2009, 108 mukaan).

Aluksi etsimme käsiimme kaikki ilmestyneet Vastapaino-palstan artikkelit. Suurimman osan artikkeleista saimme kopioitua käyttöömmme Tampereen yliopiston kirjaston kokoelmista. Muutaman puuttuneen lehden Opettaja-lehden toimitus ystävällisesti lähetti pyynnöstämme meille. Luimme aineistoa ja jaoimme sen vuosikerrittain puoliksi. Sitten etsimme ja alleviivasimme artikkeleista kaikki katkelmat, jotka liittyvät opettajakuvaan sekä opettajan harrastukselleen antamiin merkityksiin. Nämä katkelmat kirjoitimme Word-dokumenttiin. Tässä vaiheessa tekstiä oli yhteensä 48 liuskaa.

Tämän jälkeen vaihdoimme aineistopuoliskojamme päikseen ja siirsimme katkelmat yksi kerrallaan Excel-taulukkoon. Tässä vaiheessa otimme mukaan myös sellaisia ilmauksia, joiden relevanttiudesta emme olleet aivan varmoja. Muutimme Excel-taulukkoon siirretyt ilmaisut yksinkertaistetulle tutkijan kielelle, jotta aineistoa olisi helpompi käsitellä. Näitä alkuperäisiä ilmauksia ja niiden yksinkertaistuksia luimme useaan kertaan ja värjäsimme taulukkoa eri värein riippuen siitä, sisältyykö ilmaukseen opettajan työlle vai harrastuksille annettuja merkityksiä. Tässäkin vaiheessa vaihdoimme taulukoita ristiin ja neuvottelimme tapauksista, joiden luokitteluista emme olleet varmoja. Taulukossa 1 on esimerkki Excel-taulukoinnistamme.

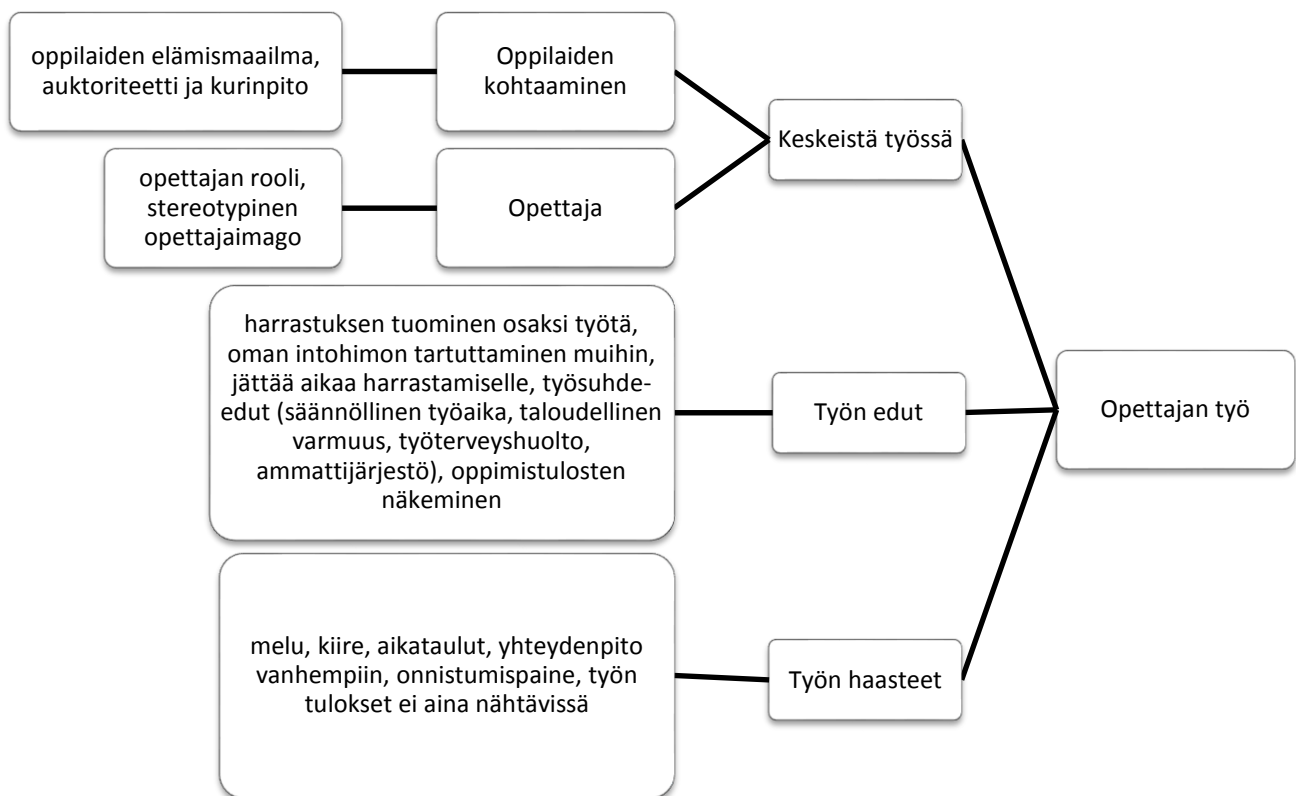
TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysissa käyttämästämme taulukointitavasta.

Nro	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistys	Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka	Tutkimuskysymys
415	Opiskelijoiden lisäksi X on innostanut myös työyhteisöään liikkumaan. Opettajien huoneissa on leuanvetotankoja ja jumppakuminauhoja, ja niitä käytetään.	innostaa myös työyhteisö liikkumaan	oman intohimon tartuttaminen muihin	-	työn edut	opettajan työ
2114	Maratonmestarille ei tule rahaa kuten jääkiekkotähdille. Niinpä X aloitti historian ja yhteiskuntaopin opettajana 1989 Nimettömässä kaupungissa	aloitti opettajan työt taloudellisista syistä	taloudellinen varmuus	-	työn edut	opettajan työ
3314	Opettamisessa läsnä olemisen taito on tärkeintä.	läsnäolo tärkeää työssä	oppilaiden kohtaaminen	oppilas	keskeistä työssä	opettajan työ
222314	X:n mielestä soittaminen eroaa täysin koulumaailmasta. Hyvien soittajien kanssa jokainen voi huolehtia vain itsestään, ei tarvitse miettiä lainkaan kenenkään toisen pärjäämistä.	harrastuksessa saa huolehtia vain itsestään	itsensä ajattelevinen	kontrolli vapaa-ajalla	palautumismerkitykset	vapaa-aika
3213	Nuori nainen totesi ääneen, että melominen on ihanaa, koska siinä ei voi ajatella työasioita yhtään kertaa. Vesi rauhoittaa.	melominen vie ajatukset pois työstä	ajatukset pois työstä	psykologinen irrotautuminen	palautumismerkitykset	vapaa-aika
263113	Vapaalla haluaisin vielä matkustella lisää ja tutustua erilaisiin kulttuureihin.	haluaisi matkustella ja tutustua uusiin kulttuureihin	uudet kulttuurit	matkailun välittämät merkitykset	muut merkitykset	vapaa-aika

Kun olimme jakaneet aineiston opettajan työhön liittyviin sekä harrastukseen liittyviin ilmauksiin, jatkoimme osioiden analyysiä erillään toisistaan, sillä analyysitapamme erosi hieman tutkimuskysymyksittäin. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, ”Minkälaisen kuvan Vastapaino-palsta luo opettajan työstä?”, vastaavaa aineistoa analysoimme aineistolähtöisesti. Sen sijaan toista

tutkimuskysymystämme, ”Mitä merkityksiä opettajat antavat vapaa-ajalleen?” lähestyimme teoriaohjaavan analyysin kautta (Tuomi & Sarajärvi 2008, 117).

Opettajan työstä Vastapaino-palstalla luotua kuvaa koskevaa aineistoa analysoimme siis aineistolähtöisesti (Eskola 2010, 182; Tuomi & Sarajärvi 2008, 108–113). Ensin klusteroimme aineistoa, eli ryhmittelimme tutkijan kielelle pelkistettyjä ilmauksia sopiviksi tulkitsemiimme ryhmiin. Kehittelimme ryhmistä alaluokkia aineistolähtöisesti ja sen jälkeen yhdistelimme tarvittaessa näitä alaluokkia yläluokiksi. Lopuksi abstrahoiimme, eli muodostimme kolme pääluokkaa, jotka kokoavat koko opettajan työhön liittyvän aineistomme. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaavan analyysirunko on esitelty kuviossa 2.

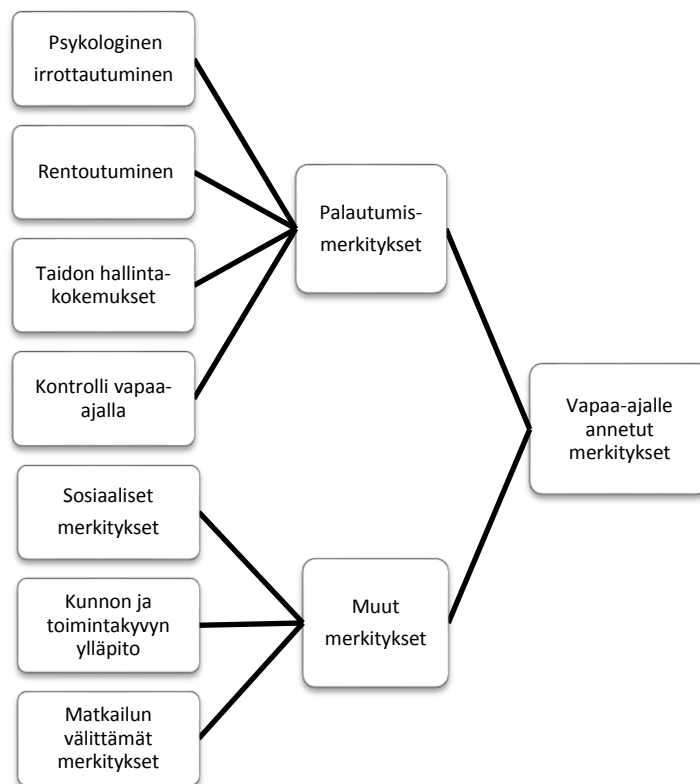


KUVIO 2. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen analyysirunko.

Opettajien vapaa-ajalleen antamia merkityksiä koskevaa aineistoa analysoimme teoriaohjaavasti. Teoriaohjaavassa analyysissä on teoreettisia kytkentöjä, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan tai teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä (Eskola 2010, 182). Tuomi ja Sarajärvi (2008) antavat metodioppaassaan konkreettisen esimerkin teoriaohjaavan analyysin etenemisestä. Esimerkissä tutkimusaineisto on kerätty vapaasti ja sitä on ensin lähdetty analysoimaan

aineistolähtöisesti. Analyysin loppuvaiheessa on kuitenkin tuotu teoreettinen tietämys analyysia johtavaksi ajatukseksi, ja sen perusteella aineistolähtöisesti analysoitu aineisto on lopulta jaoteltu luokkiin. (Tuomi & Sarajärvi 2008, 98–97, 117.)

Tällä tavoin etenimme omassakin analyysissämme. Aluksi siis ryhmittelimme ja luokittelimme pelkistettyjä ilmauksia alaluokkiin. Luokat muodostuivat aineistolähtöisesti, aivan kuten ensimmäisen tutkimuskysymyksenämme analyysissäkin. Tämän jälkeen kuitenkin huomasimme, että aineistosta alkoi nousta viitteitä luvussa 4.4 esittelemäämme teoriaan palautumisen psykologisista mekanismeista. Analyysimme yläluokiksi valitsimmekin siis tämän teorian luokat: psykologisen irrottautumisen, rentoutumisen, taidon hallintakokemukset ja kontrollin vapaa-ajalla.



KUVIO 3. Toisen tutkimuskysymyksen analyysirunko.

Osa alaluokistamme ei kuitenkaan tuntunut sopivan valitsemaamme teoriaan. Osa harrastuksille ja vapaa-ajan toiminnoille annetuista merkityksistä liittyvät siis tulkintamme mukaan palautumiseen, mutta eivät kaikki. Siksi muodostimme näistä omat, erilliset yläluokkansa. Tuomi ja Sarajärvi (2008, 97) mainitsevatkin, että teoriaohjaavassa analyysissä edetään abduktiivisesti päätellen: aineistolähtöisyyttä ja valmiita malleja luovasti tai pakottaen ja välillä uuttakin kehittäen. Näemme, että harrastuksille ja vapaa-ajan vietoille annetaan siis palautumismerkityksen lisäksi myös muita merkityksiä, jotka voivat toisaalta johtaa johonkin neljästä palautumisen psykologisesta mekanismista, tai ne voivat olla arvokkaita sinänsä. Pääluokiksi muodostuivat siten ”Palautumismerkitykset” sekä ”Muut merkitykset”. Toiseen tutkimuskysymykseemme vastaavan aineiston analyysin ylä- ja pääluokat ja niiden suhde toisiinsa on esitelty kuviossa 3.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan perinteisesti reliaabeliuden ja validiuden kautta. Hyvä tutkimus on reliaabeli, eli sen tulokset ovat toistettavissa käyttämällä joko toista tutkijaa, tutkimuskertaa tai tutkimusmenetelmää, ja validi, eli tutkimuksessa on tutkittu juuri sitä asiaa, joka oli tutkimuksen tarkoituksena. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 185–187.) Laadullisessa tutkimuksessa näiden kvantitatiivisen tutkimuksen piiristä tulleiden käsitteiden käyttöä on kuitenkin kritisoitu niiden sopivuudesta vain määrällisen tutkimuksen tarpeisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Laadullisessa tutkimuksessakin tutkimuksen luotettavuutta voi ja tulee kuitenkin arvioida.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 2008, 210). Tekemämme valinnat eri tutkimusprosessimme vaiheissa ovat suuresti vaikuttaneet tutkimuksemme tuloksiin – joku toinen tutkija olisi voinut tehdä erilaisia valintoja ja päätyä aivan eri lopputulokseen. Olemme kuitenkin pyrkineet lisäämään tutkimuksemme luotettavuutta kuvailemalla tutkimusraportissamme tarkasti tutkimuksemme etenemistä. Kiviniemen mukaan (2010, 82) prosessin tarkka kuvaaminen onkin tärkeää tutkimuksen uskottavuuden kannalta: vain siten lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta (ks. myös Hirsjärvi ym. 2010, 232).

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkijat ottavat muiden tutkijoiden työn ja saavutukset asianmukaisella tavalla huomioon, kunnioittavat näiden työtä ja antavat heidän saavutuksilleen niille kuuluvan arvon ja merkityksen omassa tutkimuksessaan ja sen tuloksia julkaistessaan (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2002, 3). Olemme käsitelleet tutkimuksen teoriaosassa aiempia tutkimuksia niitä kunnioittaen ja suhteuttaneet aikaisempien tutkimusten tuloksia tämän tutkimuksen tuloksiin. Vahvistuvuus on yksi luotettavuuden kriteereistä ja sillä

tarkoitetaan sitä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea aikaisemmista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tämän tutkimuksen tulokset olivat pääasiallisesti yhteydessä aikaisempien tutkimustulosten kanssa ja saivat siten vahvistusta niistä. Tuomme tutkimuksessa myös esille aikaisempien tutkimusten ja tämän tutkimuksen tulosten eroavaisuudet ja pohdimme mahdollisia syitä eroille.

Koemme, että analyysimme luotettavuutta lisää myös se, että meitä tutkijoita on ollut tässä kaksi – olemme siis harjoittaneet eräänlaista tutkijatriangulaatiota (ks. Eskola & Suoranta 2008, 69; Hirsjärvi ym. 2010, 233). Moilasen ja Räihän (2010) mukaan dialogi on avuksi tulkintoja tehdessä: tutkijakumppani voi kyseenalaistaa toisen tekemiä tulkintoja ja esittää vaihtoehtoisia tulkintoja (Moilanen & Räihä 2010, 57). Hyödynsimme tutkijakumppanuuttamme erityisesti juuri analyysivaiheessa keskustelemalla aineiston luokittelusta ja tulkinnoista niin kasvotusten kuin sähköisestikin.

Osoittavatko tutkimustuloksemme sitten totuuden opettajien vapaa-ajalleen antamista merkityksistä? Oikeastaan tämä kysymys on järjetön, sillä vallalla olevan konstruktionistisen kielikäsitteen mukaan tietä totuuteen ei sinällään ole: todellisuus muotoutuu kielen avulla tulkitsemisen ja ymmärtämisen prosesseissa. Näemme Vastapaino-palstan tekstien olevan ”heijasteita sosiaalisesta todellisuudesta” ja muotoutuneen tietyissä konteksteissa (Eskola & Suoranta 2008, 138–141). Yksilöiden sanomisia on aina tulkittava suhteessa siihen kontekstiin, jossa sanominen tapahtuu (Peräkylä 1990, 149–150, Eskolan & Suorannan 2008, 141, mukaan).

Näin ollen on perusteltua pohtia, kuinka aineistomme konteksti, laajalevikkinen opettajien ammattilehti, on vaikuttanut palstalla haastateltujen sanomisiin. Ajattelevatko palstalla esiteltyt opettajat todella artikkelissa kuvatulla tavalla, useimmiten hyvin samankaltaisen oloisesti, vai yhtenevätkö vastaukset sen vuoksi, että ne ovat haastatteluvastauksia (ks. Eskola & Suoranta 2008, 138–139)? Oikeastaan tällä ei kuitenkaan ole tutkimuksemme kannalta väliä, sillä kohteenamme on juuri tämä palsta: mitä tässä kontekstissa tutkimastamme ilmiöstä puhutaan. Voimme kuitenkin pohtia, miksi puhettavat ovat juuri tämänlaisia, ja millaisia ne olisivat olleet, jos olisimme tutkineet ilmiötä muilla metodeilla.

Mikäli aineistomme ei olisi ollut valmiina, siis olisimme tutkineet yleisesti opettajan työtä ja opettajien vapaa-ajalleen antamia merkityksiä, olisimme luultavasti hankkineet aineistomme haastattelemalla. Haastattelun etuna voidaan pitää esimerkiksi sen suoruutta ja joustavuutta: tutkittavalta voidaan kysyä suoraan, mitä hän jostakin ilmiöstä ajattelee, ja hänen vastauksiaan voi tarkentaa välittömästi uusilla kysymyksillä (Eskola & Suoranta 2008, 85; Hirsjärvi ym. 2010, 204–206). Toisaalta haastattelu on myös aikaavievämpää ja siihen voi yhtä lailla sisältyä virhelähteitä: haastattelija voi esimerkiksi johdatella haastateltavaa liikaa, haastateltava voi kokea olonsa uhatuksi

tai hän voi antaa vain sosiaalisesti hyväksyttäviä vastauksia. Nämä kaikki vaikuttavat haastattelun luotettavuuteen. (Hirsjärvi ym. 2010, 206.)

Tutkimusprosessin aikana on huomioitava tutkimuksenteon eettiset näkökulmat niin aineiston hankinnan, tutkittavien kohtelun kuin tutkimusaineistojen säilytyksenkin suhteen (ks. esim. Kuula 2011). Opettaja-lehti lukeutuu valmiiksi julkaistuihin aineistoihin, joiden tutkimuseettiset vaatimukset voidaan asettaa hieman matalammalle kuin esimerkiksi haastatteleamalla hankittujen aineistojen. Kuulan (2011, 117, 120) mukaan tällaisia aineistoja käytettäessä tutkittavia ei tarvitse informoida tutkimuksen kulusta eikä tutkimuslupaa tarvitse hankkia. Informoimattomuudesta huolimatta haluamme olemme pyrkineet kohtelevaan tutkittaviamme kunnioittavasti (ks. Kuula 2011, 206). Pohdimme myös tunnistettavuuden suhteen sitä, tulisiko meidän poistaa analyysiosiomme tekstikatkelmista kehittämämme tunnistetiedot, siis julkaisun numeron, josta esimerkki on otettu. Päädyimme kuitenkin jättämään tunnistetiedot raporttiimme, sillä koemme sen lisäävän analyysimme luotettavuutta: lukijalla on mahdollisuus etsiä katkelman lähteelle ja arvioida tulkintamme osuvuutta. Korvasimme kuitenkin tunnistettavuuden vuoksi esimerkkeinä käyttämissämme tekstikatkelmissa satunnaisesti mainitut koulujen, haastateltujen ja esimerkiksi harrastusseurojen nimet X-merkeillä, jotta ne eivät turhaan veisi lukijan huomiota.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Ymmärtääksemme palstaa kokonaisvaltaisesti, analysoimme sitä kahden eri tutkimuskysymyksen avulla – sekä työn että vapaa-ajan näkökulmasta. Näiden kysymysten avulla tutkimuksen tulokset muodostuivat kokonaisuudeksi, jossa työ ja vapaa-aika harrastuksineen nivoutuvat yhteen. Tutkimustuloksemme kertovat siis kokonaisvaltaisesti opettajan elämästä siten, kuin se Opettaja-lehden Vastapaino-palstalla kuvataan. Tässä luvussa tarkastelemme ensin palstalla luotua kuvaa opettajan työstä sen keskeisten elementtien, etujen ja haasteiden suhteen. Tämän jälkeen käydään läpi mitä merkityksiä opettajat antavat vapaa-ajalleen.

6.1 Vastapaino-palstan luoma kuva opettajan työstä

Vastapaino-palsta keskittyy esittelemään opettajien harrastuksia ja vapaa-ajanviettotapoja. Harrastuksista kertoessaan opettajat kuitenkin kertovat usein jotakin myös työstään. Useat opettajat vertailevat työtään ja harrastustaan ja kertovat esimerkiksi siitä, kuinka työssä ja harrastuksessa tulee keskittyä samantapaisiin asioihin tai käyttää samoja taitoja. Opettajat myös kertovat siitä, miten harrastaminen eroaa työstä, ja näiden erojen avulla on mahdollista ymmärtää opettajan työtä paremmin.

Palstalla perehdytään harrastuksestaan kertovan opettajan elämään usein monelta eri osa-alueelta. Haastateltu opettaja kertoo usein, kuinka päätyi harrastamaan esimerkiksi tiettyä lajia. Varsinkin nuorena oman harrastuksensa ja intohimonsa löytäneet opettajat kertovat myös uranvalinnastaan ja siitä, kuinka lopulta päätyivät opetusosalalle. Osa on seurannut intohimoaan päätyemällä opettamaan oppiainetta, joka liippaa lähimpää omaa intohimoa. Tällaisista esimerkkeinä on runoja harrastava äidinkielenopettaja tai jääkiekossa maailman huipulle tähdännyt mies, joka päätyi kuitenkin liikunnanopettajaksi. Ura intohimon parissa on saattanut kariutua syystä tai toisesta, ja henkilö on päätenyt opettajaksi. Myös Almialan (2008, 115) tutkimuksessa ilmenee, että opettajalla on saattanut ennen alalle hakeutumista olla muitakin ammatillisia haaveita. Myös taloudelliset syyt ovat saattaneet johtaa opettajan ammattiin hakeutumiseen oman ensisijaisen intohimon asemasta.

”Pitäisi olla tosi lahjakas saadakseen tarpeeksi koreografian ja opettajan töitä.”
3/14

”Maratonmestarille ei tule rahaa kuten jääkiekkotähdille. Niinpä X aloitti historian ja yhteiskuntaopin opettajana X vuonna X -kaupungissa.” 21/14

Toisilla opettajaksi päätyminen on seurausta siitä, ettei henkilö ole tiennyt, mitä muutakaan tekisi, tai alalle päätyminen on ollut aina itsestään selvää. Tällaisesta itsestään selvästä, lapsuudesta saakka haaveillusta ammatista kirjoittivat myös Jussila (1976) ja Karvonen (1970) jo yli kolme vuosikymmentä sitten. Aiheesta tehdyssä uudemmassa tutkimuksessa opetuslalle hakeutumisen syyt vaikuttavat moninaisemmilta ja todetaan, että kiinnostus ammattia kohtaan voi herätä missä elämänvaiheessa tahansa. Yhä edelleen yleisintä on kuitenkin kiinnostus ammattia kohtaan jo lapsuudessa. (Jokinen ym. 2013, 24–25.) Opettajat mainitsevat usein päätyneensä alalle myös siksi, että ovat tasaisen hyviä kaikessa.

”Olin sellainen tasaisen hyvä, joka tykkäsi tanssimisen lisäksi musiikista, liikunnasta ja piirtämisestä.” 3/14

”X on kirjoittanut koko ikänsä. Äidinkielenopettajan ammatti oli itsestään selvä uravalinta.” 17/13

Seuraavaksi paneudumme ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme. Käsittelemme ensin sitä, mikä opettajan työssä on keskeistä, ja tämän jälkeen opettajan työn etuja ja haasteita. Ensimmäisen tutkimuskysymyksemme analyysirunko on havainnollistettuna kuviossa 2 sivulla 50.

6.1.1 Keskiössä oppilaan ja opettajan kohtaaminen

Opettajan työnkuvan selvittämiseksi tutkimme ensimmäiseksi, mitä palstalle haastatellut opettajat pitävät työssään olennaisena ja tärkeänä. Opettajan työstä piirtyy harrastuspuheen lomassa tietty kuva, jossa olennaista vaikuttavat olevan oppilaat, opettaja itse ja heidän keskinäiset suhteensa ja roolinsa. Opettajan työtä kuvataan ”vuorovaikutukseksi” ja sen nähdään edustavan ”pehmeitä arvoja” (42–43/13). Oppilaiden kohtaamisesta ja siitä, miten oppilaiden kanssa on tai olisi hyvä toimia, kerrotaan melko paljon. Tällaiset asiat mainitaan joko yksittäisinä toteamuksina tai verrattaessa työtä ja vapaa-ajan toimintaa toisiinsa.

”Opettamisessa läsnä olemisen taito on tärkeintä.” 33/14

”Hän on hoksannut, mikä yhdistää koululaisen ja koiran kohtaamista. –Sekä nuorelle että koiralle on oltava suora ja rehellinen. Tässä hetkessä oleminen on se juttu.” 12/13

”Jokainen ihminen on tanssijana erilainen ja hänen ulottuvuutensa pitää löytää. Siinä on paljon samaa kuin opettamisessa. Sekin on kommunikointia, jossa pitää olla hereillä havaitakseen yksilölliset erot, ensimmäistä luokkaa X-koulussa opettava X miettii.” 18–19/13

Koulua on kritisoitu oppilaiden elämismaailmasta irralliseksi. Useat opettajat tuovat esille, kuinka he näkevät tärkeänä kytkeä oppiaineen oppilaiden elämismaailmaan. Oppilaille mieleisten ja tuttujen asioiden avulla opettaminen saattaisi tuottaa parempia oppimistuloksia. Oppilaiden saattaa olla helpompi oppia esimerkiksi älylaitteita käyttäen, sillä laitteet ovat heille tuttuja ja yleensä heille helppokäyttöisiä.

”Oppilaat saa innostumaan, kun muistaa kytkeä opetettavan asian heidän omaan elämäänsä.” 32/14

”X kannustaa opettajia kokeilemaan pelaamista ennen kritisoimista. – Esimerkiksi monia Wii-pelejä on hauska pelata perheen tai kaveriporukan kanssa. Kun tietää, miten kivaa pelaaminen on, voi olla, että ymmärtää oppilaitakin paremmin.” 19/14

Tulevissa, vuonna 2016 voimaan tulevissa opetussuunnitelman perusteissa tavoitteenasettelun lähtökohdaksi on nostettu nimenomaan opetus. Kun aikaisemmin tavoitteet on kirjattu muotoon ”oppilas oppii...”, ilmaistaan tavoitteet nyt opetuksen näkökulmasta: ”Opetuksen tavoitteena on...” Tämä on varsin merkittävä näkökulman muutos siinä, miten opetusta lähdetään suunnittelemaan. Oppilaat tulee myös ottaa entistä kiinteämmin mukaan toiminnan suunnitteluun, kehittämiseen ja arviointiin oman kehitysvaiheensa mukaisesti. (Ks. Opetushallitus 2014.) Tämä haastaa myös opettajan kehittämään omaa opetustaan entistä oppilaslähtöisempään suuntaan. Poikkeuksena aineistosta löytyy yksi opettaja, jonka mielestä nuorten maailmaa ei ole pakko ymmärtää, sillä oppiaine on ja pysyy samana aina, eikä sitä tarvitse kytkeä oppilaiden maailmaan.

”En osaa hahmottaa nuorten arkielämää, joten matematiikan opettaminen sopii minulle. Se ei muutu miksikään.” 37/14

Vaikka oppilaan kohtaaminen ja vuorovaikutus koulussa nähdäänkin tärkeänä, eivät opettaja ja oppilas kuitenkaan ole rooleissaan tasa-arvoisia. Opettajien haastatteluissa opettajan rooliin kuuluva järjestyksen- ja kurinpito, oppilaiden johtaminen ja käskyttäminen ilmenevät juuri vertaamalla työtä harrastukseen.

”Johtamistaitoja vaaditaan niin jopo-ryhmän opettajalta kuin jääkiekkotuomariltakin.” 5/15

”Tämä [harrastus] on loistava vastapaino työlle, sillä täällä minä en olekaan se, joka käskyttää.” 49/13

”Kuriakin olen oikein hyvä pitämään, mutta nyrkkeilyn kanssa sillä ei ole mitään tekemistä. Kurinpidon olen opetellut opetustyössä.” 33/14

Opettajien tarve auktoriteettiaseman luomiseen on kuitenkin syytä asettaa kyseenalaiseksi. Kasvattajalla on aina auktoriteettia ja valta-asema kasvatettavaan. Siitä huolimatta kasvatettava hyväksyy auktoriteetin usein vapaasta tahdostaan, sillä hän näkee kasvattajan tietävän ja taitavan asioita paremmin kuin hän itse. Kasvatettava tahtoo saada osansa kasvattajan viisaudesta. Kasvatukseen liittyy usein kunnioitusta ja välittämistä, jopa ystävyyttä ja rakkautta. Auktoriteetilla tulisi tarkoittaa nimenomaan välittämistä toisesta ihmisestä ja toista varten olemista sekä elämäntapojen ja traditioiden välittämistä eteenpäin. (Ojakangas 2001, 61–88.) Tässä tutkimuksessa ilmennyt kurinpito ei siis itsessään ole auktoriteetin rakentamista, vaan auktoriteetti voi rakentua myös muin keinon, kuten välittämisen ja kuuntelemisen kautta. Savolaisen (2001) mukaan yläkouluikäiset haluaisivat kehitystä oppilaan ja opettajan välisiin vuorovaikutussuhteisiin sekä opettajan rooliin ja toimintatapoihin. Oppilaat odottavat opettajalta yhä enemmän tukea, rohkaisua ja osallistumismahdollisuuksien järjestystä. Oppilaat toivovat, että suhde opettajan ja oppilaan välillä olisi tasa-arvoinen ja siinä ilmenisi molemminpuolista kunnioitusta. Oppilaat haluaisivat tulla kuulluksi. (Savolainen 2001, 67.) Myös Laursenin (2006) mukaan autenttinen, hyvä opettaja ottaa oppilaat vakavasti ja on valmis tunnustamaan virheensä. Oppilaisiin tulee suhtautua kuin lähimmäisiin ja heidän ehdotuksensa ja mielipiteensä tulee ottaa vakavasti. (Laursen 2006, 162.) Aineistostamme löytyi myös poikkeuksia, sillä jotkut opettajat eivät halua näyttäytyä oppilaille auktoriteettina, vaan ottavat parhaansa mukaan oppilaat huomioon tilanteessa kuin tilanteessa.

”X ei tahdo olla iso auktoriteetti vaan yrittää ottaa oppilaiden tunteet aina huomioon.” 15/13

Tässä sitaatissa puhutaan tärkeästä asiasta, sillä opettajan toimintatavat vaikuttavat suoraan oppilaisiin. Hyvää opettajuutta ja oppilaiden hyvinvointia ei pidä tarkastella yksipuolisesti vain opettajan kyvykkyyden ja persoonallisten ominaisuuksien valossa. Koulussa viihtyvät ja voivat hyvin ne opettajat ja oppilaat, joilla on voimavaroja työskennellä yhteisten päämäärien saavuttamiseksi hyvässä yhteishengessä, vuoropuhelussa motivoituneesti toinen toistaan kunnioittaen. (Uusitalo 2008, 125.)

Vaikka Vastapaino-palstan tarkoituksena ei suoranaisesti ole käsitellä opettajan roolia, näyttäytyy opettajuus roolina keskeisenä osana opettajan työnä. Haastatteluissa useat opettajat kertovat kokevansa opettaja-roolin olevan olemassa. Opettajuus nähdään tietynlaisena tarpeena ohjailla muita ja olla ”opettajamainen” myös vapaa-ajalla.

”Opettajuus näkyy melonnan ohjaamisessa. X sanoo, että opettaja voi opettaa vain, kun on itse sisäistänyt asiat hyvin. Opettajalla on tietty luonne, ja se kulkee mukana vapaallakin.” 32/13

”Opettajuus on minulla luonteessa, siitä on vaikea päästää irti. Pitäisi varmaan aloittaa aivan uusi laji, että joutuisi asettumaan taas oppilaan asemaan.” 11/13

”Huomaamattaan X tosin opettaa esimerkiksi suopungin käyttöä ja porojen käyttäytymistä. Se taitaa tulla selkäytimestä.” 51–52/13

”X on huomannut, että opettajuus puskee pintaan myös valkoparran roolissa. Kasvattaja joutuu esimerkiksi muistuttamaan hyvistä käytöstavoista, jos perhe jättää television pauhaamaan vierailun ajaksi.” 45/14

Katkelmien perusteella voi nähdä, että opettajan rooliin kuuluu nimensä mukaisesti muiden opettaminen ja opastaminen, mutta myös kasvattaminen. Opettajat kokevat roolin olevan ”selkäytimessä” ja ”luonteessa”, mutta osa kokee siitä huolimatta tarpeelliseksi erottaa työ- ja vapaa-ajanroolinsa toisistaan. Opettajaroolista saatetaan haluta päästä eroon siksi, että se kahlitsee. Laissa oli peräti vuoteen 1991 saakka pykälä opettajan sopimattomasta käyttäytymisestä viran ulkopuolella (Simola 1995, 237), eikä vaatimus opettajalle sopimattomasta käytöksestä ole kulunut ihmisten ajatuksista välttämättä vielääkään pois. Opettajarooliin liittyy yhä edelleen vahvoja ennakkokäsityksiä (Kemppinen 2006, 20). Siihen suhtautumisessa on kuitenkin isoja eroja. Monilla opettajilla saattaa olla yksityisen, katketyn minän lisäksi julkinen opettajapersoonaa, joka on esillä työssä. Samalla opettajapersoonaa suojelee yksityistä minäänsä, joka paljastetaan usein vain lähimmille ihmisille tai muissa kuin koulu- tai opettajaympäristössä. (Kamila 2010, 133.)

”X puhuu oppilailleen jääkiekosta vain lukuvuoden alussa. Jos hän tarinoisi kokemuksistaan SM-liigan pääerotuomarina, muusta ei juuri päästäisi puhumaan. X pitää erityisopettajan ja jääkiekkotuomarin roolinsa erossa toisistaan, vaikka kiekkokaupungissa X opettaakin.” 5/15

”Pian innokkaimmat huomaavat, että yritän pitää räppäriä ja opettajan roolini erillään.” 1/15

Toisaalta kaikki opettajat eivät koe tarvetta identiteettiensä erotteluun. Henkilöt kertovat harrastuksesta, josta voidaan puhua niin työssä kuin vapaa-ajallakin – huolimatta siitä, että harrastus

on opettajalle epätyypillinen. Tämä kertonee tietynlaisesta rohkeudesta luottaa siihen, ettei omaa opettajuutta määrittele se, miten vapaa-aikansa käyttää.

”Siviili- ja työminäänsä X ei kuitenkaan rupea erottelemaan. –En minä jätä mitään työminää pois, kun suljen luokan oven. Yhtä hyvin minä voin siellä keskustella peleistä, kuin täällä pelihuoneessakin.” 46/13

Useat opettajat tuovat haastattelussaan ilmi, kuinka ihmisillä on usein stereotyyppinen kuva opettajasta. Opettajien kertoman mukaan stereotypiat liittyvät erityisesti opettajan pukeutumiseen ja luonteeseen. Kamila (2012, 84–85) olettaa opettajan ammatin pitkän perinteen vaikuttaneen käsityksiin siitä, millainen ulkoinen olemus on opettajalle sopiva. Opettajien tuli pitkään olla mallikansalaisia, eikä puhe kansankynttilöistä ole edelleenkaan lakannut: mallikansalaisuus liitetään yhä hyvään opettajuuteen. Grumetin (2003, 249–258) mukaan opettajan keho toimii yhtä aikaa subjektina ja objektina. Opettaessaan luokkahuoneen etuosassa opettaja on jatkuvasti oppilaiden aktiivisen katseen kohteena. Opettajan ajatellaan myös olevan luontainen esiintyjä, joka nauttii esillä olosta. Tällainen kuvitelma tukee myös ajatusta opettajajohtoisesta opetuksesta, jossa opettaja seisoo luokan edessä ja opettaa.

”X haki opettajan pedagogisiin opintoihin. –No enhän minä päässyt. -- Minulla oli vihreä tukka pystyssä ja niittirannekkeet käsissä. Ajattelivat varmaan etten halua opettajaksi. Olen kyllä aina ollut hankalasti laitettavissa mihinkään muottiin.” 33/14

”Joku saattaa ajatella, että opettajalta esiintyminen sujuu tuosta vaan mutta kyllä se vaan jännittää opettajaakin.” 25/14

Etenkin aineenopettajan vaikuttaa olevan sopivaa harrastaa myös vapaa-ajalla jotakin omaan oppiaineeseensa liittyvää. Harrastaminen saattaa olla vapaampaa ja luovampaa kuin koulutyö, mutta se liittyy kuitenkin enemmän tai vähemmän opetettavaan oppiaineeseen: äidinkielenopettaja lukee tai lausuu runoja, liikunnanopettaja urheilee monipuolisesti tai biologian ja maantiedon opettaja harrastaa luonnossa liikkumista. Aineenopettajilla taustalla on usein henkilökohtainen kiinnostus nimenomaista ainetta kohtaan, mikä johtaa myöhemmin opettajaopintoihin. Aineenopettajaksi havahdutaan hakeutumaan usein vasta, kun aineen opintoja on suoritettuna muutama vuosi. Myös opettajuus rakentuu tällöin eri tavoin kuin luokanopettajakoulutuksessa, jossa pedagogiset opinnot on integroitu sisällöllisesti ja rakenteellisesti muuhun koulutukseen. (Saari 2002, 180.) Käsittelimme aiheet tarkemmin luvussa 2.2.

”Hän on harrastanut telinevoimistelua, yleisurheilua, pallopelejä ja jääkiekkoa kuten liikunnanopettajalle sopiikin.” 43/14

”Opintovapaa on tarjonnut tilaisuuden lepuuttaa aivoja opetustyöstä ja uppoutua syvemmälle runouteen [äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja].” 10/14

Stereotypiat ilmenevät myös joidenkin opettajien kertoessa, ettei heidän harrastustansa ole välttämättä pidetty sopivana opettajalle. Opettajat tuovat ilmi, ettei tietynlaista toimintaa ole pidetty opettajaimagoon kuuluvana tai ainakaan yhdistetty kuvaan opettajasta. Osa opettajista kertoo, että oppilaat ovat suhtautuneet erikoisempiin harrastuksiin kuitenkin positiivisesti tai kunnioittavasti. Myös opettajien harrastuksen kehittämät taidot ovat saaneet aikaan kunnioitusta.

”X uskoo nuorten luontaisesti tykkäävän ulkona liikkumisesta. Usko vahvistui, kun liikunnanopettaja pyysi X:ää sijaisekseen. –Kyllä sain respektiä, kun menin verryttelyasussa ja näytin oikeat venyttelyliikkeet. Kaikki juoksivat marisematta Cooperin testin.” 21/14

”Oppilaiden silmissä taistelulaji ei ainakaan vähennä opettajan auktoriteettia, vaikka taitoja ei koskaan saa käyttääkään.” 11/13

”Pelaava opettaja voi tuntua oppilaista mukavalta.” 19/14

Jälkimmäinen sitaatti kuvastaa myös aiemmin mainittua opettajan toimintaa, jossa opettaja osoittaa kiinnostusta nuorten elämismaailmaan. Kollegoiden tai opettajien omien ystävien sen sijaan kerrotaan suhtautuneen ”sopimattomiin” harrastuksiin yllättyneemmin. Vaikuttaa, että nimenomaan opettajat itse sekä muut aikuiset pitävät yllä myyttiä tietystä opettajaroolista.

”Ystävälleni oli juuttua pulla väärään kurkkuun, kun kerroin osuneeni sinkoammunnassa yhdellä laukauksella tuhoavasti panssarivaunun tornin juureen. Tämän ja kansankynttiläimagoni välillä oli kuulemma ristiriita.” 14/14

”Osa opettajista sen sijaan edelleen paheksuu pelaamista, varsinkin opettajan harrastuksena. X:llä on vain yksi kollega, joka pelaa. –En minäkään kaikille kerro. Tuntuu, että uskottavuus kärsii joidenkin silmissä.” 19/14

Palstan artikkeleiden mukaan on siis olemassa tietynlainen kuva oikeasta opettajuudesta, ja tämä kuva ei määrittele ”sopivaa opettajuutta” vain opettajan työssä, vaan myös sen ulkopuolella. Osa opettajista kantaa roolia mukanaan myös vapaa-ajalle, mutta osa pyrkii siitä tietoisesti eroon. Oppilaan kannalta sen sijaan vaikuttaisi olevan tärkeää, ettei opettaja olisi stereotyyppisen autoritäärinen, vaan kiinnostunut oppilasta, harrastaisi vapaa-ajallaan oppilaalle tuttuja harrastuksia ja käyttäisi niitä vieläpä hyödyksi opetuksessaan. Liian kauaksi jäävä – roolissaan oleva – opettaja ei pysty lähestymään oppilasta samalla tavalla kuin opettaja, jonka elämää oppilas ymmärtää. Molemminpuolinen ymmärrys oppilaan ja opettajan välillä vaikuttaa olevan tärkeää.

6.1.2 Työn etuja: vapaus, vakaus ja voimaannuttavat hetket

Hahmottaaksemme opettajan työnkuvaa tarkastelimme myös, millaisia asioita Vastapaino-palstalla haastatellut opettajat pitävät opettajan työn etuina. Suuri osa haastatelluista kertoo, kuinka opettajan työssä voi hyödyntää omaa intohimoaan, minkä olemme tulkinneet työn eduksi. Suomessa opetussuunnitelmat ovat sen verran väljiä, että opettajalle jää tilaa päättää, kuinka oppisisältöjä käsitellään. Tällöin oppisisältöjä on mahdollista välittää juuri opettajan oman kiinnostuksen kohteen kautta.

”Näitä kahta kirjettä [joissa saksalaiset postimerkit] esittelemällä olen voinut oppilailleni havainnollisesti selittää inflaation käsitettä.” 36/13

”X on hyödyntänyt harrastustaan myös opetuksessa. Korteja on käytetty muun muassa kirjoittamisen virikkeenä sekä maanosien ja maiden opettelussa.” 2/15

”Tykkään myös tehdä sporttimatkoja eri maihin, ja osaankin kertoa esimerkiksi eri kulttuureista ja selvittää monia asioita ottamieni valokuvien avulla.” 44/14

Yllä olevissa katkelmissa näkyy, kuinka opettajat ovat osanneet ja halunneet käyttää työssään hyväkseen vapaa-ajan harrastuksensa kasvattamaa asiantuntijuutta. Palstan haastattelujen mukaan opettajan työssä on myös mahdollista levittää omaa intohimoa muille.

”Opiskelijoiden lisäksi X on innostanut myös työyhteisöään liikkumaan. Opettajien huoneissa on leuanvetotankoja ja jumppakuminauhoja, ja niitä käytetään.” 4/15

”X yrittää tartuttaa opiskelijoihin omaa liikunnan iloaan. –Tarjoan vaihtoehtoja ja monia lajeja. Muuttamalla sääntöjä ja käyttämällä erilaisia välineitä peleistä saa innostavampia.” 7/15

”X haluaa jakaa karaoken iloa myös oppilailleen: x-koulussa on mahdollista valita karaoke valinnaisaineeksi. –Se on oppilaille virkistyshetki keskellä koulupäivää, mutta samalla opitaan kieliä sekä laulu- ja äänitekniikkaa.” 20/13

Opettajan työssä on siis mahdollista hyödyntää omassa harrastuksessa kehittynyttä asiantuntijuutta ja jakaa omaa intohimoa niin oppilaille kuin kollegoillekin. Näiden lisäksi muutamat opettajat, erityisesti aineenopettajat, kertovat, kuinka opettajan työ on oikeastaan samaa kuin harrastus.

”On etu, että voin tehdä työkseni sitä mitä harrastan [opettaa liikuntaa ja telinevoimistella itse].” 23/13

”Olen onnellisessa asemassa, sillä minulla on työ ja harrastus yhdessä paketissa. X ei aina edes erottele työtä ja harrastusta. Oppilastöiden suunnittelussa x-koulun teknisen työn ja sähköopin opettaja saa toteuttaa itseään ja vahvaa käsillä tekemisen tarvettaan.” 9/15

Työssä itsessään on siis mahdollista toteuttaa omaa intohimoa. Opettajan työ jättää kuitenkin aikaa myös sen ulkopuoliselle harrastamiselle. Yläkoulun, lukion ja ammattikoulun opettajan työ mahdollistaa myös työaikojen rukkaamisen harrastuksen vaatimusten mukaan.

”Nyrkkeilijän harjoittelukausien jaksottaminen ja opettajan kurssisuunnitelmien tekeminen tukevat toinen toistaan.” 33/14

”He myöntävät, että opettajan ammatti sopii konservointihenkiseen elämäntapaan, varsinkin kesäisin. –Varmasti tällainen projekti olisi hankalampi, jos olisi toisenlainen työ, sanoo X.” 37/13

Opettajan työssä opettajia viehättävät myös säännölliset tulot ja työajat sekä muut työsuhte-edut, kuten ammattijärjestöön kuuluminen ja työterveyshuolto. Useat opettajat hakeutuvat tutkimusten valossa opettajiksi juurikin työsuhte-etujen vuoksi (ks. Almiala 2008; Jokinen 2013; Jussila & Lauriala 1989; Kari 1997). Opettajaksi hakeutumisen ääripäissä korostuvat ne, jotka ovat lapsesta saakka halunneet opettajiksi ja ne, jotka hakeutuvat opettajiksi nimenomaan työsuhte-etujen, kuten pitkien lomien, vuoksi. Onkin syytä pohtia sitä, millaisia motivaatioeroja opettajien välillä saattaa olla ja miten tämä vaikuttaa opetuksen laatuun. Etenkin alakoulussa oppilas on opettajan armoilla – sama opettaja saattaa hoitaa useamman vuoden ajan lähes kaiken opetuksen tietyssä luokassa.

”Pienen ajanjakson hän toimi myös restaurointi- ja sisustusalan yrittäjänä Turussa. Kun yrittämisen haasteet tulivat tutuiksi, kaipuu säännölliseen työaikaan ja palkkapäivään nostivat päätään. -- Kun tulee ikää, näitä asioita alkaa arvostaa yhä enemmän, samoin toimivaa työterveyshuoltoa ja ammattijärjestöön kuulumisen etuja, 45-vuotias X pohtii.” 6/14

”Vuoden opiskeltuaan X oli miettinyt toisin. Ilta- ja viikonlopputyöt [koreografina tai kansantanssin opettajana] eivät houkuttelleet, ajatus työttömistä kesistä pelotti.” 3/14

”Maratonmestarille ei tule rahaa kuten jääkiekkotähdille. Niinpä X aloitti historian ja yhteiskuntaopin opettajana.” 21/14

Kaiken kaikkiaan opettajan ammatti näyttäytyy silti työnä, jossa viihdytään. Työtä kuvataan antoisaksi ja sen kerrotaan palkitsevan. Työn tulosten näkeminen voimaannuttaa ja saa jaksamaan välillä rankkaakin tehtävää.

”Hän nauttii opettajan roolista täysillä – vaikka yläkoulussa onkin rankkaa. – Sen ikäiset vähän haastavat opettajaa, mutta sieltä saa myös paljon. Mikä voisi olla mahtavampi työ kuin tämä? Pieniä onnistumisen hetkiä tulee joka päivä. Aina, kun näen oppilaista, että jotain tapahtuu, niin suunnilleen tuulettelen.” 33/14

”Opettajaksi palaamisessa parasta hänestä on uudelleen löytynyt työn ilo. –Päivät lasten kanssa ovat valtavan antoisia, ja tunnen tekeväni erittäin tärkeää työtä.” 6/14

”Parasta opettajalle on se hetki, kun näkee, miten oppilas oppii uutta ja kynttilät syttyvät hänen silmissään.” 32/13

”On tärkeä hetki myös opettajalle, kun [maahanmuuttaja]opiskelija saa kielestä kiinni ja alkaa käyttää sitä ilmaisun välineenä.” 17/13

Opettajan työn etuja kerrotaan siis Vastapaino-palstalla olevan työn tulosten konkreettinen näkeminen, mahdollisuus hyödyntää omaa erikoisosaamista ja intohimoaan opetuksessa sekä mahdollisuus levittää omaa kiinnostuksen kohdetta muille. Näiden lisäksi opettajan ammatin vakaus säännöllisten tulojen, muun elämän mahdollistavien lyhyiden työpäivien sekä muiden työsuhde-etujen kanssa koetaan ammatin eduiksi. Työelämän yleisesti pirstaloituessa ja epävarmuuden lisääntyessä (ks. esim. Hakanen 2004, 251; Julkunen 2000; Julkunen & Nätti 1994) ei liene erikoista, että näitä työn piirteitä pidetään arvokkaina.

Näitä opettajan työn etuja voidaan pitää työn voimavaratekijöinä (Bakker & Demerouti 2007, 312; ks. myös luku 4.3). Myös Launiksen ja Kolin tutkimuksessa (2005, 355) oppilaan ja tämän oppimisen nähtiin olevan opettajan työn keskiössä. Perhon (2009c, 89–90) tutkimuksessa oppimiseen vaikuttaminen mainittiin myös yhdeksi tärkeimmäksi työn voimavaratekijäksi. Oman intohimon ja harrastuksen tuominen osaksi työtään voidaan nähdä myös työn voimavaratekijänä, sillä voimavaratekijöiden määrittellään olevan esimerkiksi työn psykologisia tai organisatorisia puolia, jotka vähentävät työn kuormitusta ja siihen liittyvää psykologista rasitusta (Bakker & Demerouti 2007, 312). Jos opettaja kokee, että hänelle läheisen harrastuksen kautta voi toteuttaa opetussuunnitelman tavoitteita mielekkäästi, emme usko tämän mukaisesti toimimisen ainakaan lisäävän työn psykologista rasittavuutta verrattuna esimerkiksi tilanteeseen, jossa opettajalle olisi tarkasti määritelty tapa opettaa eri oppisisältöjä hänelle vieraalla ja ehkä vastentahtoisellakin tavalla.

6.1.3 Työn haasteita: häly, hallitsemattomuus ja hankalat vanhemmat

Keskeisten piirteiden ja etujen lisäksi opettajan työstä muodostuneeseen kokonaiskuvaan vaikuttavat myös asiat, jotka voidaan tulkita työn haasteiksi. Vastapaino-palstalla opettajat esittävät harrastuksista kertomisen lomassa myös toiveita vapaa-ajalleen. Nämä toiveet ovat erilaisista esittäjistään huolimatta huomattavan samankaltaisia. Tulkintamme mukaan toiveet vapaa-ajasta kertovat myös työstä ja erityisesti sen heikkouksista. Useat opettajat toivovat vapaa-ajaltaan

kiireettömyyttä ja aikatauluttomuutta. Aikatauluista ei haluta ”stressata” (11/13) eikä ”herätä liian aikaisin” (41/13).

”Vapaalla en missään nimessä halua olla sidoksissa kelloon ja kalenteriin.” 12/13

”Vapaalla tärkeintä on pyrkiä eroon ”viranomaisesta” lukujärjestyksestä.” 45/13

Näiden sitaattien valossa koulun arki näyttäytyy aikataulujen määrittämänä. Toisaalta aikataulut kuuluvat suureen osaan ammatteja, joten nämä toiveet eivät välttämättä kuvaa ainoastaan opettajan työtä. Aikatauluista stressaaminen ja kalenterissa kiinniolo voivat kuvata myös yleistä aikapulan kokemista (ks. luku 3.1).

Opettajan työn fyysistä olosuhteista mainitaan palstan artikkeleissa erityisesti työn meluisuus. Tutkimustulosten mukaan luokkahuoneet ovat akustisesti puutteellisia, ilmastointilaitteiden aiheuttama melu on korkeaa, melua kantautuu jatkuvasti luokkahuoneisiin käytäviltä ja viereisistä tiloista. Luokkahuoneissa on myös paljon ääniergonomisista riskitekijöitä. Opettajat käyttävät työpäivän aikana paljon ääntä ja voimistettua ääntä. Opettajilla on paljon äänioireita, ja nämä olivat yhteydessä ääniergonomisiin riskitekijöihin. Monet opettajat ja oppilaat kokevat melun kouluissa vähintäänkin jonkin verran häiritsevä. Tämä lisää kuormittumista, mikä taas heijastuu työpäivän jälkeisenä palautumisen vaikeutena ja pitkittymisenä. (Sala & Rantala 2013, 27–28; ks. myös luvut 4.1 ja 4.4.) Vapaa-ajan harrasteiden parissa mainitaan olevan mahdollisuus hiljaisiin hetkiin tai niitä toivottaisiin.

”Koulussa on harvoin niin hiljaista kuin luonnossa.” 49/13

”Vapaalla en missään nimessä sano ei hetken mahdolliselle hiljaisuudelle.” 45/13

”X nauttii myös veden alla vallitsevasta hiljaisuudesta, joka on vastakohta koulun hälisevälle arjelle.” 43/14

Opettajan työtä raamittavat aikataulujen ja fyysisten olosuhteiden lisäksi myös vanhemmat, joiden koetaan olevan yhteistyökumppaneita lastenkasvatuksessa. Yhteydenpito vanhempiin ja muihin työtä määrittäviin tahoihin tuntuu vievän opettajilta paljon aikaa tai se saatetaan kokea raskaaksi, sillä vapaa-ajalla siihen ei haluttaisi käyttää aikaa.

”Vapaalla en missään nimessä halua vastata Wilma-viesteihin.” 21/13

”Vapaalla en missään nimessä halua lukea sähköposteja joka päivä.” 48/13

Siniharjun (2003) mukaan kodin ja koulun yhteistyötä pidetään kuormittavana muun muassa siksi, ettei siitä makseta erillistä palkkaa opettajalle. Suurin osa opettajista pyrkii hoitamaan kodin ja

koulun välistä yhteistyötä ns. ”palkallisella työajalla”, mikä rajoittaa muun muassa vanhempaintapaamisten määrää. Opettajien mielestä motivaatio yhteistyön tekemiseen olisi huomattavasti korkeampaa, jos siitä maksettaisiin palkkaa. Myös vanhempien negatiiviset tai passiiviset asenteet ja opettajan omien voimavarojen puute vaikeuttavat yhteistyötä. (Siniharju 2003, 107.) Myös taannoisesta Opettaja-lehden kyselystä selvisi jatkuvasti opettajille kotiin soittelevien vanhempien olevan yksi ammatin raskaimmista asioista. Työajan ulkopuolella tulevat yhteydenotot saattavat olla asiattomia ja niissä voi pahimmillaan olla nimittelyä, haukkumista ja jopa uhkailua. Vanhemmat vaativat opettajaa tekemään jotain omaan lapseen liittyvää ja kyseenalaistavat opettajan työtä aiempaa enemmän. (Ks. Laaksola 2011.)

Vapaa-ajalle esitettyjen toiveiden lisäksi opettajan työn haittoja tuodaan esille työtä omaan harrastukseen vertailemalla tai muuten työtä ja koululaitosta kommentoimalla. Opettajien työssä koetaan olevan paljon vastuuta, joka tunnutaan koettavan työn raskautena.

”Oikeassa elämässä koulussa on paineita ja vastuita jotka on hoidettava. On ihanaa, kun peli on vain peli. Voi mennä pieleen, mutta se ei haittaa!” 19/14

”[Harrastuksessa] ei tarvitse opettaa eikä olla vastuussa muista.” 51–52/13

Omassa harrastuksessa saa mokailla eikä ”tarvitse” ottaa vastuuta muista. Ilmeisesti opettajat kokevat, että työssä ei saa epäonnistua. Kokemus jatkuvasta onnistumisen pakosta tuntuu varmasti kuormittavalta. Aineistosta ilmenevästä epäonnistumisen pelosta huolimatta ainakin osa opettajista kuitenkin tiedostaa ja tuo ilmi, ettei heidän työnsä välttämättä aina johda tuloksiin, joihin he haluaisivat päästä.

”Liikkumaan pakottaminen ei onnistu, eikä tuolla tuntimäärällä – yksi opintoviikko koko opiskeluaikana – kenenkään kuntoa ylläpidetä. Mutta opettajana on vain uskottava, että opetuksella on jotakin vaikutusta.” 7/15

”Pitää löytää sopiva maaperä ja oikeat menetelmät kasvun edistämiseksi. Lannoittamalla ja hoitamalla voi vaikuttaa konkreettisesti kasvien hyvinvointiin. Rikkakasvin voi nyhtää pois. Mutta on tekijöitä, kuten säätila tai tuholaiset, joille ei mahda mitään. –Niin on ihmiselämässäkin. Nuoren kasvua voi tukea, mutta kaikkia muuttujia ei aina hallitse. Molemmissa on kasvun riski.” 35/14

Opettajan työn haastetekijöinä ja sitä kautta myös työn vaatimustekijöinä (Bakker & Demerouti 2007, 312) voidaan siis aineiston perusteella pitää sitä, etteivät tulokset ole nähtävissä tai ettei työn tulos ole riippuvainen vain omasta työpanoksesta – koko opetus-oppimisprosessi ei ole suoraviivaisesti opettajan hallittavissa. Tästä huolimatta opettajat kokevat, ettei epäonnistuminen työssä ole suotavaa. Korkean paineen kokeminen onkin yksi yleinen esimerkki työn

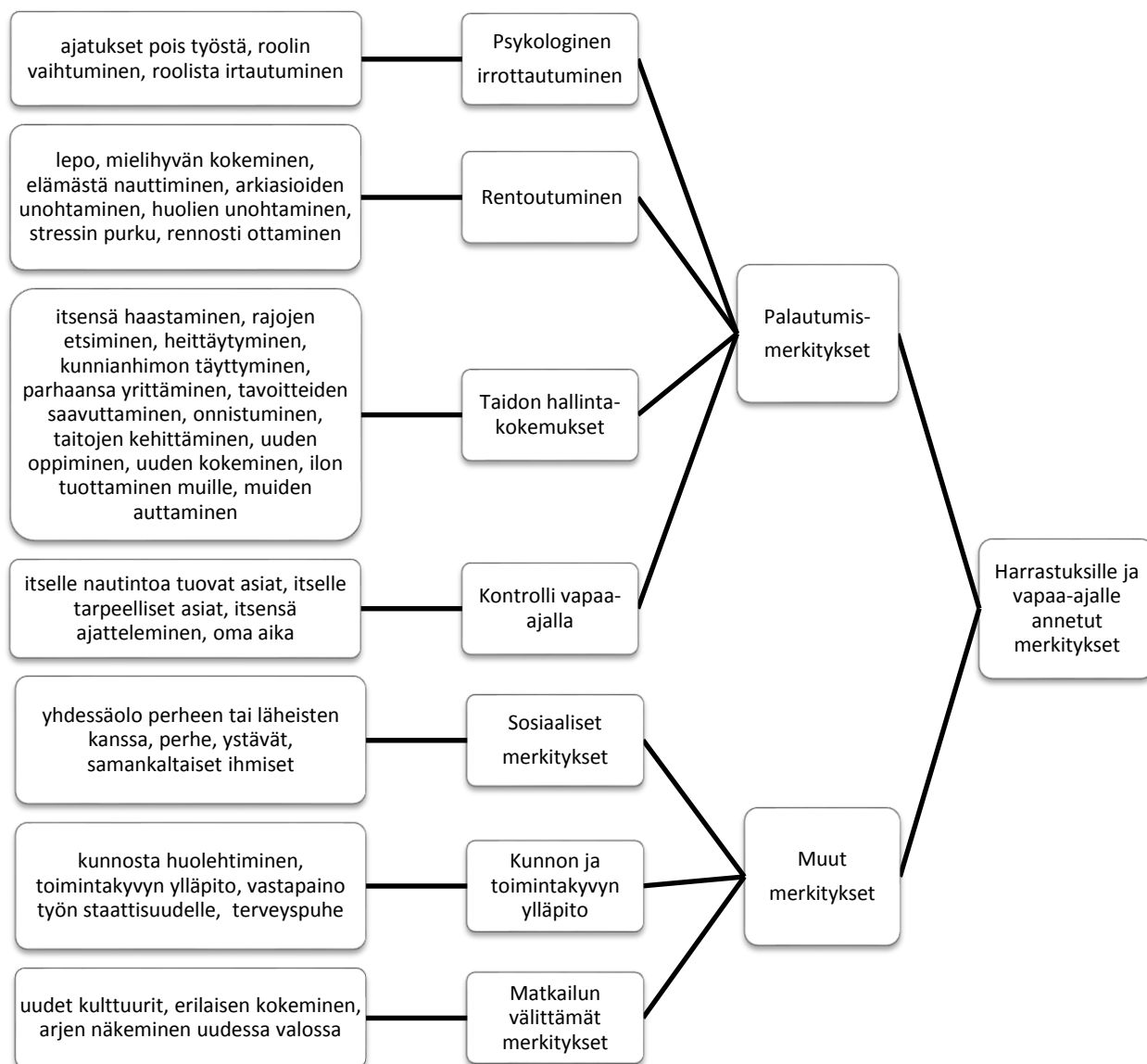
vaatimustekijöistä (Bakker & Demerouti 2007, 312). Lisäksi opettajan työn haastavuustekijöinä voidaan pitää vastuuta muista sekä mahdollisia ongelmia suhteissa kanssakasvattajien, eli oppilaiden vanhempien, kanssa (ks. Perho 2009c, 89–90). Työn vaatimustekijät voivat liittyä myös työn fyysisiin ominaisuuksiin, jotka vaativat työntekijältä ponnistelua (Bakker & Demerouti 2007, 312). Tässä yhteydessä opettajat mainitsevat fyysisistä olosuhteista erityisesti melun työn haittana. Lisäksi työn aikataulullinen joustamattomuus koetaan haasteena.

6.2 Opettajien vapaa-ajalleen antamat merkitykset

Vastapaino-palstan harrastuspuheesta ilmenee sekä varsinaisille harrastuksille että muulle vapaa-ajalle annettuja merkityksiä. Kuten edellä luvussa 5.5 analyysimme etenemistä kuvaillessamme toimme ilmi, luokittelimme aineistoa tämän tutkimuskysymyksen suhteen teoriaohjaavasti. Sonnentagin ja Fritzin (2007) Palautumisen psykologiset mekanismit -teoria ohjasi palautumista kuvaavien merkitysten analysointia. Koko aineistomme ei kuitenkaan tuntunut solahtavan palautumisen psykologisten mekanismien luokkiin, sillä opettajat halusivat vapaa-ajaltaan myös muuta kuin palautumista. Muodostimme vapaa-aikaa kuvataksemme lisäksi kolme palautumiseen liittymätöntä yläluokkaa: sosiaaliset merkitykset, kunnon ja toimintakyvyn ylläpidon sekä matkailun välittämät merkitykset. Kuviossa 5 on eritelty vapaa-aikaan liittyvät tutkimustulokset palautumismerkitysten ja muiden kuin palautumismerkitysten suhteen. Seuraavaksi erittelemme analyysimme tuloksia näissä merkitysluokissa.

6.2.1 Palautumismerkitykset

Palautuminen nähdään työssäjaksamisen kannalta erittäin tärkeänä. Palautumisprosessin aikana yksilö täydentää käytettyjä voimavarojaan: fysiologisesti nähden stressin nostama vireystila laskee perustasolle ja psykologisesti ajatellen yksilö kokee ”ladanneensa akkunsa” eli olevansa kykenevä ja valmis jatkamaan työtään (Zijlstra & Sonnentag 2006, 130). Käsittelemme nyt opettajien palautumismekanismeja Sonnentagin ja Fritzin (2007) palautumisen psykologiset mekanismit-teoriaan verraten.



KUVIO 5. Opettajien vapaa-ajalleen antamat merkitykset.

Psykologinen irrottautuminen ymmärretään tässä tutkimuksessa palautumismekanismit, jossa työasioista irrottaudutaan niin fyysisesti työpaikalta pois siirtymällä kuin henkisesti siirtämällä ajatukset pois työstä. Myös Sinkkosen ja Kinnusen (1996, 90) mukaan vapaa-ajalla on tärkeää tunne rauhasta ja vapaudesta. Tällainen tunne voidaan saavuttaa irrottautumalla työstä. Tähän pääluokkaan liittyviä, erityisesti henkistä työstä irrottautumista kuvaavia ilmauksia löytyi aineistostamme melko paljon.

Opettajat kertovat vapaa-ajan harrastuksensa vievän ajatukset pois työstä. Se on mahdollista erilaisin keinoin, kuten esimerkiksi liikuntaa harrastamalla, käsitöitä tekemällä tai luonnossa olemalla. Opettajat kuvaavat, kuinka harrastus ja siihen keskittyminen auttaa unohtamaan työasiat.

"Melominen irrottaa arjesta ja työhuolista, sillä kajakissa ei voi pohdiskella x-koulun haasteellisia oppilaita tai vanhempien viestejä. On keskittyttävä melomiseen." 32/13

"Peliin pitää heittäytyä täysillä, muuten se ei suju. Siksi päässä pyörivät työajatukset jäävät tehokkaasti taka-alalle." 43/14

"Uimisen keksin, kun eräs kollegani vinkkasi, että polskii aina perjantaisin hallissa ja nollaa niin työviikon. Metodi on osoittautunut hyväksi." 12/14

"Metsän huminassa työajatukset nollaantuvat." 3/15

Fyysinen työasioista irrottautuminen ei opettajille välttämättä ole aina edes mahdollista, sillä työ ei ole sidottu työpaikkaan tai tiettyihin työaikoihin. Oppituntien valmistelut ja kokeiden korjaamiset seuraavat opettajaa myös kotiin, mutta harrastukseen keskittymällä työtehtävistä on mahdollista irrottautua. Myös Kinnusen ja Maunon (2009) mukaan työ on nykyään yleisesti ottaen entistä itsenäisempää, etenkin tietotyötä tekevillä. Työt seuraavat helpommin kotiin, jolloin työn ja vapaa-ajan raja hämärtyy. (Kinnunen & Mauno 2009, 2.) Näin käy helposti myös opettajan työssä.

"Opettajilla on aina töitä kotona, ja lukemiseen keskittyminen on todettu hyväksi tavaksi irrottautua niistä. Lukupiiri estää sunnuntain työahdistusta, ja kirjan ehtii sitten lukemaan loppuun vaikka samana päivänä." 39/13

Sitaatissa näkyy myös opettajan työn viikkorytmi: sunnuntaina koetaan "ahdistusta" tulevasta työviikosta, mutta toisaalta harrastus, lukupiiri, auttaa pitämään ahdistavat ajatukset vielä poissa. Opettajan työ ja harrastaminen on siis vahvasti viikko-, mutta myös vuosirytmitettyä.

"Kun ajatukset ovat pallossa, aivot tyhjentyvät uutta kouluviikkoa varten." 3/15

"Marjojen ja vihannesten kasvatus on X:n kesäinen intohimo ja paras tapa ladata akut uutta lukuvuotta varten." 35/14

Yllä olevissa katkelmissa kuuluu myös opettajien tunnollisuus: harrastuksen lomassa tyhjennetään mieli ja ladataan akut sen vuoksi, että opettaja olisi mahdollisimman työkykyinen. Nämä opettajat näkevät harrastamisensa olevan vahvasti palautumissidonnaista.

Toisaalta olemme käsittäneet psykologiseksi irrottautumiseksi myös opettajaroolista irrottautumisesta kertovat ilmaukset. Osa opettajista kertoo, kuinka he haluavat olla harrastuksessaan tuntemattomia tai kuinka on vapauttavaa opetella itse jotakin uutta, olla oppijan roolissa ainaisen opettajaroolin sijaan. Ilmaisuisissa näkyy myös opettajan rooliin liitettyjä käyttäytymismalleja, joista vapaa-ajan harrastuksissa saa irrottautua.

"Välillä on rentouttavaa, kun voi olla itse opetettavana." 16/13

”Tämä on loistava vastapaino työlle, sillä täällä minä en olekaan se, joka käskyttää.” 49/13

”Jumppaan motivoi jo sekin, että siellä odottavat tutut ihmiset. Liian tutuksi opettaja ei tosin muiden kanssa edes halua tulla. - Tunnilla olemme kaikki samalla viivalla ja lähinnä etunimituttuja. On mukava, etten juuri tiedä muiden ammatteja eivätkä muut katso minua opettajana.” 12/14

Opettaja on työssään perinteisesti ohjaajan roolissa. Vapaa-ajalla kaipuu täysin vastakkaiseen rooliin heittäytymisestä, eli toisten ohjailtavaksi ja oppijaksi tulemisesta, on selkeä merkki tarpeesta irrottautua työstä psykologisesti. Sitaateissa ilmenee käsitys opettajan roolin selkeydestä ja pysyvyydestä. Kemppisen (2006) mukaan opettaja lienee edelleen yksi parhaiten tunnetuista ammattirooleista, johon liittyy myös vahvoja ennakkokäsityksiä. (Kemppinen 2006, 20; ks. myös luku 6.1.2.) Nämä ennakkokäsitykset saattavat ohjata opettajia vapaa-ajalla harrastuksiin, jossa ei tarvitse olla ”opettajamainen” tai hakeutumaan nimenomaan opetettavan asemaan. Etenkin viimeisen sitaatin opettaja vaikuttaa kokevansa opettajaroolinsa jollakin tavalla kahlitsevana: se liittyy työhön eikä opettaja halua olla opettajaroolissa vapaa-ajalla – tai haastateltu ei ainakaan halua korostaa opettajuuttaan harrastusporukassa. Ehkä hän kokee, että saatuaan selville ammattinsa kanssaharrastajien suhtautuminen häntä kohtaan muuttuisi.

Rentoutuminen määritellään tässä tutkimuksessa palautumismekanismitoksi, jonka aikana yksilöllä on rauhoittunut ja levännyt, myönteinen olo. Rentoutunutta oloa voidaan tavoitella tarkoituksellisesti, esimerkiksi meditoimalla, tai se voi viritä muiden vapaa-ajan aktiviteettien yhteydessä, kuten luonnossa liikkumalla tai musiikkia kuuntelemalla (Siltaloppi & Kinnunen 2007, 34–35). Vastapaino-palstalla opettajat kertovat harrastuksensa rentouttavan tai hiljentävän rentoutuneen olotilan häiriötekijöitä, kuten arjen murheita. Useat opettajat liittävät luonnossa liikkumisen tai oleilun rentoutumiseen.

”X lataa akkujaan luonnossa paitsi kovalla treenillä, myös kuuntelemalla linnunlaulua ja ihailemalla maisemia. Onnistuneesta harjoituksesta merkinä on yhtä lailla kipeät lihakset kuin rentoutunut mielikin. –Luonto ja siellä liikkuminen on minulle kokonaisvaltainen elämäntapa, sieluni lepää metsässä.” 44/14

”Vapaalla iloitsen siitä, että kerrankin ajatukset ovat vain maisemissa ja siinä, mitä tekee tässä ja nyt. Murheet ja huolet jäävät rannalle odottamaan.” 32/13

”X:n mielestä melominen on ihanaa, kun on tyyni ja kaunis kesäyö. -- Yhtä ihanaa on meloa huonolla säällä, kun rankkasade rummuttaa paljaisiin käsivarsiin.” 32/13

Luontokokemuksissa näkyy kokemus ajan pysähtymisestä ja hetkessä elämisestä. Hetkessä eläessään opettaja on ”tässä ja nyt”, kokee ympäristönsä kaikilla aisteillaan ja unohtaa arjen huolet. Myös sisällä tapahtuva harrastus, kuten tietokonepelien pelaaminen, voi pysäyttää ajan.

”Pelaaminen rentouttaa, auttaa ajatukset hetkeksi pois arjesta. Pelatessa syntyy flow-tila, jossa 3–6 tuntia saattaa tuntua minuuteilta.” 46/13

Opettajat kuvailevat rentoutumista myös lepäämisen kannalta ja vastakohtana stressille. Harrastus ei vie pois mielestä vain työasioita, vaan myös arjen muut huolet. Harrastus palauttaa myös arjen haasteista.

”Kun opettaja X lähtee rankan työpäivän päätteeksi kuoroon, takki on tyhjä. Harjoitusten jälkeen pää on kirkas ja mieli iloinen.” 39/14

”Tilkkutytöt ovat paitsi hyvä tapa rentoutua, myös terapiaa. Isoäidinneliöitä virkatessa tai tilkkuja yhteen ommellessa voi käsitellä ongelmaa tai purkaa surua. Tunteet selkiytyvät, kun sormet askaroivat.” 40/13

Osa opettajista mainitsee myös suoraan haluavansa välttää stressaavia asioita vapaa-ajallaan. Mielihyvän ja nautinnon kokeminen on tärkeää. Vapaalla ei myöskään haluta niuhottaa tai ottaa asioita liian vakavasti. Rennosti ottaminen rentouttaa ja auttaa palautumaan työstä.

”Vapaalla minulle on tärkeintä nauttia elämästä --.” 49/13

”Laulaminen tuottaa minulle valtavasti mielihyvää. Jos minulla on nälkä, niin syön, jos jano, niin juon. Jos haluan hyvää fiilistä, niin laulan, kuvailee X --.” 20/13

”Lukupiirissä emme missään nimessä halua kirjoitusanalyysiä, niuhottamista tai turhantärkeilyä.” 39/13

Suurin osa opettajista kertoo, kuinka he saavuttavat rentoutuneen olotilan aktiivisesti jotakin tekemällä, kuten harrastamalla jotakin liikuntalajia, ulkoilemalla tai osallistumalla jonkin harrastusryhmän toimintaan. Sen sijaan harvinaisempia ovat ilmaukset, jossa opettajat kertoisivat passiivisen olemisen tuottavan rentoutuneen olon. Muutamia poikkeuksiaikin kuitenkin löytyi.

”Aina ei jaksa tai raaski lähteä harjoittelemaan. Sitä paitsi, vaikka haluan haastaa itseäni, olen aina osannut nauttia myös joutenolosta - voin juoda punaviiniä ja syödä suklaata täysin hyvällä omallatunnolla.” 44/14

”Vapaalla tärkeintä on päästä vapautumaan ja irtautumaan kiireestä ja stressistä. Se tarkoittaa monesti sitä, että lepäilen, laiskottelen ja ajattelen yksin omissa oloissani.” 20/13

”Joutenoloa” tai ”laiskottelua” ei aineistossamme tätä enempää esiinny. Ovatko opettajat siis vapaa-ajallaankin aina aktiivisia, vai eikö laiskottelu tai esimerkiksi sohvalle makoilu televisiota katsellen ole sosiaalisesti hyväksyttävää tai mainitsemisen arvoista tässä ammattiryhmässä tai tällä palstalla?

Taidon hallintokokemukset ymmärretään tässä tutkimuksessa palautumismekanisminä, jonka aikana yksilö kokee haasteita ja oppimismahdollisuuksia sekä pätevyyttä ja taitavuutta. Tähän luokkaan kuuluvia ilmauksia löytyi aineistostamme eniten.

Useat opettajat kuvailevat harrastuksiensa haastavan heitä. Harrastuksen kautta etsitään omia rajoja ja ylitetään niitä. Muutamat opettajat kertovat myös aloittaneensa uuden harrastuksen sen vuoksi, että pääsisivät kokeilemaan rajojaan. Ihanteellinen harrastus on monipuolinen, siinä on mahdollista asettaa aina kovempia tavoitteita ja se tarjoaa jatkuvasti uutta.

”Harrastuksessa on kyse tietynlaisesta omien rajojen etsinnästä. Näsijärven Näsiselällä esimerkiksi nousee tietyllä tuulella korkea aallokko, jossa toimiminen vaatii taitojen lisäksi kylmää päätä. Kouluttajan pitää jatkuvasti kehittää teknisiä taitojaan ja kartuttaa tietojään.” 24–25/13

”Tanssi on hauskaa, koska variaatioita on niin valtavasti. – Aina voi oppia uutta, eikä yhtä totuutta ole.” 18–19/13

”Yksi impron parhaita puolia on, että itseään voi haastaa jatkuvasti ja aina pystyy kehittymään. – Parhaat jutut syntyvät keikoillakin aina silloin, kun lavalla on pieni pelko jotain asiaa kohtaan ja sen onnistuu voittamaan, X innostuu.” 21/13

Viimeisen esimerkkikatkelman tapaan useat opettajat kuvailevat, kuinka onnistumiset motivoivat harrastuksessa. Haastava harrastus tuottaa opettajille pätevyyden, taitavuuden ja onnistumisen kokemuksia.

”Kun yhteinen ajatus lopulta löytyy ja soittaminen alkaa sujua, mieliala on katossa.” 16/13

”Huippukokemuksia tulee tanssilattialla silloin tällöin. Silloin tuntuu, että leijuu.” 18–19/13

”Saan suuren tyydytyksen tunteen siitä, kun saan tekstin paperille.” 41/14

Neljännän esimerkin opettaja kertoo, kuinka hän nauttii onnistumisia tuottavasta harrastuksestaan. Hänellä harrastus ei ole jäänyt kuitenkaan vain omatoimiseksi puuhailuksi, vaan johtanut MM-tason kilpailuihin. Useat muutkin palstalla haastatellut opettajat kilpailevat harrastuksessaan. Kilpailamisen kerrotaan tuovan elämään jännitystä ja kilpailussa onnistuminen koetaan palkitsevana.

"Kilpaileminen tekee lajista mielekkäämmän ja tuo siihen lisää haastetta, joten aloin käydä X:n kanssa kansallisissa kisoissa sekä opekisoissa. Kisat tuovat elämään mukavaa kihelmöintiä, ja niissä tulee yritettyä enemmän kuin harjoituksissa." 6/15

"Pelkkä hyvinolontunne liikunnasta ei riitä X:lle. Tähtäimessä ovat fitness-kilpailut. Siinä monen vuoden työ näytetään lavalla muutamassa minuutissa." 4/15

"Olen valmis satsaamaan soittamiseen paljon, joten oma motivaatio ei riittäisi, jos yhteissoitto olisi jatkuvasti falskia tai muut eivät olisi ehtineet harjoitella. Olen soittajana kunnianhimoinen, joten on ihanaa, että muutkin pyrkivät samaan." 8–9/14

Ihmiset suuntaavat yhä suuremman osan ajastaan ja energiastaan harrastuksiin ja erilaisiin amatööriyden muotoihin työnteon asemesta. Harrastukset muodostavat koko ajan tärkeämmän motivaation, elinvoiman ja virkistymisen lähteen. (Riikonen 2013, 192.) Myös opettajien harrastuksista on nähtävissä suuntausta, jossa kilpaileminen ja harrastukseen uppoaminen vaikuttaa olevan tärkeämpää kuin työnteko. Harrastuksen tai ei-ammattillisten kiinnostusten syveneminen saattaa joskus merkitä myös aivan uudenlaisten ammatillisten vaihtoehtojen ottamista vakavasti. (Riikonen 2013, 194.) Myös tässä tutkimuksessa jotkut opettajat olivat ottaneet sapattivapaata ja uppoutuneet harrastukseen työnteon asemesta tai käyttäneet runsaasti vapaa-aikaansa harrastukseen niin, että harrastusta voisi luonnehtia jopa sivutyöksi.

Tulkitsimme myös kolmannen esimerkin tasokkaassa orkesterissa soittamisesta kuuluvaksi kilpailun ja kunnianhimoisen harrastamisen luokkaan. Palautumisen psykologisten mekanismien teoriassa taidonhallintamekanismiin lasketaan kuuluvan myös vapaaehtoistyö, sillä siinäkin on kyse omien kykyjen näyttämisestä (Sonnentag & Fritz 2007, 206). Aineistoamme analysoidessamme havaitsimme, että osa opettajista haluaa harrastuksensa kautta tehdä hyvää muille.

"Vanhuksille puoli tuntia riittää virkistykseksi, kun saa pitää hyvänä elävää olentoa. Ja itselle siitä tulee älyttömän ylevä ja hieno olo, X kertoo." 12/13

"Nyt on minun vuoroni antaa, tehdä jotain näiden ihmisten virkistykseksi, ei vain aina ottaa. Tuntui vapauttavalta, aivan kuin olisin ollut heille tämän velkaa, miettii X." 50/13

"Runon esittämisessä lavalla on hienointa, jos yleisössä on yksikin, joka katsoo ja vaikka nyökkää: mä tiedän mistä sä puhut, nyt sä sanoit jotain, mikä on mulle tärkeää. Kohtaaminen." 10/14

Hyväntekemisestä saa itselle ylevän olon tai toisen katkelman mukaan se voidaan kokea jopa velvollisuudeksi. Näemme myös, että toisille esiintyminen on eräänlaista hyväntekemistä: siten voi tuottaa iloa muille, mutta myös kokea onnistumisia ja yhteyttä toisiin ihmisiin.

Sonnentag ja Fritz (2007, 206) lisäävät teoriassaan vielä, että palautumistarkoituksessa taidon hallintaa koetaan toiminnoissa, jotka eivät liity työhön. Opettajan työ on kuitenkin hyvin moninaista, ja aineistossamme taidot, joita opettajat vapaa-ajallaan kehittävät, liittyvät usein konkreettisesti työhön: esimerkiksi musiikinopettaja, joka soittaa vapaa-ajallaan tai historianopettaja, joka tutkii lähiympäristönsä historiaa ja kirjoittaa oppimansa pohjalta kirjoja. Nämä toiminnot eivät Sonnentagin ja Fritzin määrittelyn mukaisesti siis toimikaan palautumistarkoituksessa.

Useat opettajat siis kertovat harrastavansa vapaa-ajallaan asioita, jotka ovat kiinteästi yhteydessä heidän työhönsä. Vaikka sisällöt vaikuttavat ulkopuolisen silmin samoilta, kertoo osa opettajista, ettei kyseessä kuitenkaan ole sama asia.

”Runojen kirjoittaminen on täydellinen vastapaino työlle. – Ihanaa, että voin askarrella kielen parissa, mutta täysin eri näkökulmasta. Runot ovat puhtaasti itsestä lähtevää ilmaisua, mutta kun opetan, annan muille välineitä ilmaista itseään.” 17/13

”X:n mielestä soittaminen eroaa täysin koulumaailmasta. – Hyvien soittajien kanssa jokainen voi huolehtia vain itsestään, ei tarvitse miettiä lainkaan kenenkään toisen pärjäämistä.” 22–23/14

”He [haastatellut opettajat] vakuuttavat, että musisointi vapaa-ajalla poikkeaa työstä täysin.-- – Soittaminen vapaa-ajalla tuo mielenrauhaa myös opetukseen. Se auttaa muistamaan, miksi on valinnut tämän ammatin, X kertoo. X huomauttaa, että jos soittamisen muuttuisi pakoksi, se menettäisi merkityksensä.” 16/13

Nämä suomen kieltä ja musiikkia opettavat opettajat siis kokevat, että vapaa-ajan runoileminen tai soittaminen on erilaista kuin työssä tai sillä on eri merkitys kuin työssä kielen kanssa puuhailemisella tai soittamisella. Keskeistä tässä lienee juuri kolmannen katkelman haastatellun ilmaus *pakosta*. Vapaa-ajalla on siis täysin hyväksyttävää puuhailla samojen sisältöjen parissa kuin työssäkin, kunhan vain tekeminen pysyy vapaana ja omaehtoisena. Tästä huolimatta voidaan pohtia, ovatko kaikki opettajien harrastukset, joiden palautumismerkitys toteutuu taidon hallintakokemusmekanismin kautta, todella palauttavia. Riikonen (2013) on myös todennut, että ihmiset alkavat usein samaistua enemmän luovaan toimintaansa tai harrastamiseensa kuin viralliseen asemaansa tai ammatillisiin rooleihinsa. Moni opettajista on myös ennen opettajan uraansa suunnitellut ammattia harrastukseksi ja päätenyt lopulta syystä tai toisesta opettajan ammattiin (ks. luku 2.2). Tällöin aiempi ammattihaave on saattanut jäädä työn rinnalle aktiiviseksi harrastukseksi, joka toimii myös työstä palauttavana.

Kontrolli vapaa-ajalla määritellään tässä tutkimuksessa palautumismekanismiksi, jossa yksilöllä on mahdollisuus päättää omista tekemisistään ja siitä, millä tavoin hän mihinkin toimintaansa panostaa.

Liikkasen (1994, 40) mukaan vapaa-ajalla korostetaan yksilöllisiä valintoja: vapaa-aikaa ovat ne elämänaalueet, joissa on mahdollisuus nimenomaan yksilöllisiin valintoihin, huviin ja iloon (ks. myös Roberts 1999, 146). Aineistossamme korostuu opettajien tarve keskittyä vapaa-ajalla asioihin, joista he nauttivat ja jotka tuntuvat heistä itsestään mukavilta tai tärkeiltä. Tietty itsekkyys on luettavissa useista haastatteluista.

”Vapaalla en missään nimessä halua tehdä mitään, mikä ei tunnu itsestä tarpeelliselta.” 17/13

”–Harrastuksen parissa olen ilman koulumaailman raameja ja saan tehdä asioita itsekkäistä lähtökohdista. Toki saan hyödyntää esimerkiksi teatterin työkaluja myös työssäni, mutta työ on silti aina työtä.” 20/14

”X kuvailee itseään liikkuvaksi luonteeksi, jota ahdistaa paikallaanolo. Harrastuksissaan hän ei ahdistumaan pääse: boulderoinnin lisäksi hän kallio- ja jääkiipeilee valjaiden ja köyden avulla sekä juoksee ja maastopyöräilee.” 44/14

Viimeisen esimerkkikatkelman opettaja osoittaa tuntevansa itsensä ja sen, mitä hän ei halua vapaa-ajallaan tehdä. Juuri hänelle palautumiseen sopivin keino on liikkuminen. Myös muut opettajat ilmaisivat, kuinka vapaa-ajallaan ja harrastuksessaan haluavat keskittyä nimenomaan itselle tärkeään, omaan asiaansa.

”X-koulun opettajan syksystä oli tulossa raskas: alkaneen lukuvuoden lukujärjestys oli kuormittava, läheisellä sukulaisella oli terveysongelmia ja kissoiltakin löytyi kirppuja. Vastapainoksi oli saatava jotain omaa.” 34/14

”Kakunkoristeita tehdessä menen ihan omaan maailmaani ja saan olla henkisesti itsekseäni. On ihanaa voida keskittyä vain yhteen asiaan kerrallaan.” 4/14

”Vapaalla tärkeintä on oma aika ja hiljaisuus.” 17/13

Nämä toiveet vapaa-ajan sisällöstä kuvaavat selvästi työn ja vapaa-ajan luonteen eroja. Työssä täytyy väistämättä välillä tehdä myös asioita, joita ei välittäisi tehdä. Työn ulkopuolella opettajakin saa olla oman itsensä herra, vaikka toisinaan esimerkiksi puoliso tai perhe vapaa-ajalle raameja asettavatkin. Ihmiset voivat rakentaa oman elämänsä ja identiteettinsä itse valitsemansa työn, harrastusten ja yhteisöjen varaan. (Hämäläinen 2006, 34.)

6.2.2 Muut kuin palautumismerkitykset

Kuten analyysiamme kuvaillessamme luvussa 5.5 mainitsimme, koko aineistomme ei sopinut Sonnentagin ja Fritzin (2007) Palautumisen psykologiset menetelmät -teoriasta poimimiimme

neljään yläluokkaan. Vaikuttaisi siis siltä, että opettajien vapaa-ajalla ja harrastuksilla on myös muita kuin työstäpalautumismerkityksiä. Näitä merkityksiä koskevat ilmaukset lajittelimme kolmeen itse luomaamme yläluokkaan: sosiaaliin merkityksiin, kunnon ja toimintakyvyn ylläpitoon sekä matkailun välittämiin merkityksiin.

Erityisesti harrastusten *sosiaaliset merkitykset* korostuivat opettajien vastauksissa. Opettajat kertoivat useasti, kuinka vapaa-ajalla heille on erityisesti tärkeää olla yhdessä läheistensä kanssa. Useat mainitsevat laittavansa perheensä etusijalle tai ainakin toivovansa, että voisivat vapaallaan antaa enemmän aikaa läheisilleen. Harrastukset ovat myös yhdistäneet perheitä tai perhe on osa tärkeimpiä muistoja. Myös Zacheus (2008) on todennut erityisesti kodin ja perheen tulleen suomalaisille entistä tärkeämmäksi.

”Me olemme hyvin tiivis perhe karaoken takia. Olemme puhelinyhteydessä päivittäin ja kierrämme yhdessä ympäri maailmaa [karaokekisoja järjestämässä].”
20/13

”Hienoimpia hetkiä metsästysreissulla ovat X:n mielestä ne, kun saa istua aamuhämärässä metsällä oman perheen kanssa, nauttia nuotiolla aamupalaa ja aistia luontoa.” 49/13

Perheen lisäksi harrastus yhdistää myös kavereita ja vanhoja tuttuja. Opettajat kertovat, kuinka he ovat harrastustensa kautta saaneet uusia ystäviä, jotka ovat samankaltaisia kuin itse. Harrastusporukkaa yhdistää huumori tai yhteinen kieli. Harrastus yhdistää ihmisiä välimatkasta tai ammatista huolimatta:

”Veneily on tuonut X:n elämään paljon uusia ystäviä ja yhteisöjä. Seitsemän vuotta sitten perustettu Suomen naispurjehtijat -- on tarjonnut hyvän kanavan tutustua muihin naispurjehtijoihin kautta Suomen.” 26–31/14

”Liikkumisen ilon lisäksi tärkeää on mukava yhdessäolo, joka useimmiten toteutuu tiiviinä jälkipelinä saunan lauteilla. Yksi harrastuksen mausteista on X:n mielestä sekin, että pelaajilla on hyvin erilaiset ammattitaustat.” 43/14

Harrastusten sosiaalisuus ilmenee usein yhdessä tekemisenä ja jotkut opettavat kertovat, kuinka juuri tämä harrastuksen yhteisöllinen puoli on muuttunut jopa tärkeämmäksi kuin alkuperäinen tekeminen.

”Olennaistahan näiden vanhojen motskarien kanssa touhuillessa on verkosto. Ympäri Suomea löytyy samanhenkistä väkeä, joilta saa apua tai majapaikan. X sanoo, että pyöristä on itse asiassa tullut vuosien ja perheellistymisen myötä vähän sivuseikka. Tärkeintä on tavata vanhoja tuttuja.” 44/13

”Hienoimmat partion mukanaan tuomat kokemukset liittyvät X:n mielestä yhdessä tekemiseen, oppimiseen ja kasvamiseen. –Esimerkiksi X-leirillä vartiomme eli staabimme toimi valtavan hyvin yhteen. Iltanuotiolla huomasi, että olimme löytäneet sen yhteisen jutun.” 47/13

Jälkimmäisessä esimerkikikatkelmassa ilmenee, kuinka harrastuksen sosiaalinen merkitys voi yhdistyä myös taidon hallintakokemuksiin. Yhteen hiileen puhaltaminen ja yhteinen onnistuminen tuottavat iloa, jonka voi jakaa toisten kanssa. Ihmisillä ilmenee kuitenkin usein aikapulaa, jolloin kaikkea, mitä haluaisi tehdä, ei ehdi tekemään. Usein aikapulassa tingitään vapaa-ajan toiminnoista, kuten ystäviin ja seurusteluun käytetystä ajasta (Julkunen ym. 2004, 202).

Liikunnan harrastaminen on edellä osoittautunut toteuttavan kaikkia neljää palautumisen psykologista mekanismia. Esimerkiksi luonnossa lenkkeilyn on koettu auttavan tyhjentämään mielen työasioista, toimivan rentoutumiskeinona ja sen kautta on koettu onnistumisia ja pätevyyttä. Lisäksi joillekin opettajille juuri liikunta on ollut sitä itselle tärkeää omaa tekemistä, jossa on koettu kontrollia vapaa-ajasta. Kuitenkin moni opettaja antaa liikunnalle näiden lisäksi myös selkeästi **kunnon ja toimintakyvyn ylläpitoon** liittyviä merkityksiä. Osa opettajista esimerkiksi kertoo, kuinka työn staattinen luonne saa heidät kuntoilemaan vapaa-ajallaan. Täytyy kuntoilla että jaksaa, niin työssä kuin vapaa-ajallakin.

”Ihminen on psykofyysinen kokonaisuus. Jos X tekisi ruumiillista työtä, hän luultavasti kirjoittelisi vapaa-ajallaan.” 11/13

Kun tietokoneella istuminen alkoi kuulua yhä enemmän opettajan työn kuvaan, keho alkoi valittaa. Selkä alkoi vaivata, ja lääkkeeksi tuli kokeiltua muun muassa punttisalin vääntöjä ja kiertoja. -- Melontakesän aikana työhuolet unohtuvat ja selkä saa hyvää treeniä. Syyskuussa, kun kausi on ohi ja istuminen koulun tietokoneella jokapäiväistä, selkäkin taas muistuttelee itsestään.” 32/13

”Omaa liikkumista opetustunnit tuovat opettajalle yllättävän vähän. Sähköstä sulkapallosta saa aerobista kuntoa ja haasteita taitojen hiomiseen riittää.” 6/15

Näissä esimerkikikatkelmissa huomataan kunnon ja toimintakyvyn ylläpidon lisäksi myös psykologinen irrottautuminen ja taidon hallintakokemukset -palautumismekanismit. Katkelmissa näkyy myös terveyspuhe: ihminen tunnustetaan kokonaisuudeksi, jolla on myös fyysisiä tarpeita. Osa opettajista kertoo tarkemminkin liikkuvansa terveyden ylläpitämiseksi.

”X:n siron ja hoikan olemuksen takana ovat terveelliset elämäntavat. – Tunnustaudun vähän terveysintoilijaksi. Syön monipuolisesti, jumppaan ja ulkoilen paljon.” 26–31/13

"Nyt pelaan palloa puhtaasti kunnan ylläpitämiseksi ja käyn silloin tällöin kuntosalilla. Enemminkin olisi hyvä liikkua." 43/14

Jälkimmäisessä katkelmassa on kuultavissa pieni syyllisyyden tunne: opettaja kokee, ettei hänen liikuntamääränsä välttämättä ole riittävä. Mutta mihin hän riittävyyttä peilaa, omaan fyysiseen olotilaansa, yleisiin liikuntamääräsuosituksiin vai nykykulttuurissa sosiaalisesti hyväksyttäväksi ja arvostetuksi koettuun liikuntamäärään? Osa opettajista näkee harrastuksensa merkittävänä erityisesti ensimmäisen vaihtoehdon, eli oman jaksamisensa ja toimintakykynsä ylläpitäjänä. Tämä merkitys korostui varsinkin opettajilla, joilla alkoi olla jo enemmän ikää tai esimerkiksi jokin toimintakykyä rajoittava sairaus.

"On naurettava päin ms-taudin naamaa. Leipominen vetreyttää ms-tautisen sormia, ja jatkan harrastustani niin kauan kuin kädet toimivat." 4/14

"Sormet pysyvät notkeina ja mielikuvitus virkeänä kehitystyötä tehdessä." 9/15

"Liikunnan avulla jaksan paremmin. En ole esimerkiksi käynyt koskaan hierojalla, vaan pidän hartiani kunnossa liikkumalla. Opiskelijoille vitsailen joskus, että kun fysiikkani on kunnossa, myös pää pysyy kartalla pidempään." 12/14

Matkailun kautta opettajat kuvaavat oppivansa uutta eri kulttuureista ja historiasta. Opettajat haaveilevat niin kotimaanmatkailusta kuin maailman kiertämisestäkin. Usealla matkailuhaaveet liittyvät kiinteästi omaan harrastukseen: ruokaintoilija haaveilee kaukaisiin makukulttuureihin tutustumisesta ja tanssiharrastajan tähtäimessä ovat kisamatkat ulkomaille. Eräs haastateltu opettaja kertoo matkailun itsessään olevan hänen harrastuksensa.

Matkailuun kiinteästi liittyvä uuden kokeminen ja oppiminen on osa taidon hallintakokemukset -palautumismekanismia, mutta emme näe näissä tapauksissa kuitenkaan olleen kyse esimerkiksi pätevyyden tai onnistumisen tunteiden kokemisesta, mikä on keskeistä kyseisessä palautumismekanismissa. Tunteet kuitenkin liittyvät olennaisesti matkailuun.

"X on huomannut useasti matkoillaan, kuinka hieno maa Suomi on. Toisaalta hän on havainnut, etteivät olot köyhässäkään maassa välttämättä ole niin kurjat kuin meillä annetaan ymmärtää." 42/14

"Kerään uusia paikkoja ja kokemuksia eri puolilta Eurooppaa. Kun Prahassa malttaa mennä kymmenen raitiovaunupysäkkiä pidemmälle, löytää jotain ainutlaatuista. Ja kun tulee kotiin, tavallinen arki tuntuu taas mahdollottoman hyvältä." 32/14

Matkailun koetaan siis avaavan silmiä niin erilaisuuden hienoudelle kuin oman maan ja arjen arvostamisellekin. Tämä on kokemuksemme mukaan yleinen tapa kuvailla matkalla opittua. Ehkä tästä syystä useat opettajat haaveilevat matkailusta. Matkalla opittua ja koettua voi myös myöhemmin työssä kätevästi hyödyntää oman opetuksen elävöittäjänä.

Matkailu mainitaan palstalla usein kuitenkin vain irrallisena vapaa-ajalle asetettuna toiveena selittelemättä tarkemmin, mitä matkailulta haetaan. Ehkä voidaan ajatella, että matkailu on nykyisin sosiaalisesti hyväksytty tapa kuluttaa vapaa-aikaa ja lomaa. Matkoilta haetaan elämyksiä, joita arkielämässä ja kotiympäristössä ei välttämättä ole mahdollista saavuttaa. (Perttula 2007, 66). Olemme omassa lähipiirissämme huomanneet, että osa tuttavistamme potee jatkuvaa kaukokaipuuta: matkalle on päästävä aina kun on mahdollista. Kotona lomailu ei näille ihmisille edusta ”oikeaa lomailua”.

Osittain matkailulle asetetut odotukset liittyvät varmasti myös työasioista irtipääsemiseen. Matkalle lähteminen on nimittäin konkreettinen keino irtautua arjesta niin työ- kuin kotihuolineen. Vieraassa ympäristössä yksilöllä on mahdollisuus myös anonymiuteen. Kun tietynlaiset käyttäytymisodotukset seuraavat opettajia kotona työstä vapaallekin (ks. luku 6.1.2), voi vieraaseen paikkaan matkustamalla vapautua myös rooli-odotuksista. Matkailu voi täten toimia myös työstä palauttavana erityisesti psykologinen irrottautuminen -mekanismin kautta.

7 POHDINTA

Tässä tutkimuksessa tehtävänä on ollut selvittää, millaisen kuvan Opettaja-lehden Vastapaino-palstan artikkelit luovat opettajan työstä ja vapaa-ajasta. Kahden tutkimuskysymyksemme, ”Millaisen kuvan Vastapaino-palsta luo opettajan työstä?” ja ”Mitä merkityksiä opettajat antavat vapaa-ajalleen?”, kautta olemme pyrkineet muodostamaan kokonaiskuvan opettajan työstä ja vapaa-ajasta. Tässä luvussa kokoamme yhteen tutkimuksemme tulokset ja pohdimme niitä tarkemmin.

Opettajan työ näyttäytyy Vastapaino-palstalla monipuolisena. Työssä opettaminen ja oppiminen ovat keskiössä, ja näissä toiminnoissa opettajan ja oppilaan tehtävät ovat hyvin perinteisiä: opettaja opettaa ja oppilas oppii. Opettajan ja oppilaan välillä on valtasuhde, ja opettajan tehtävänä on pitää yllä järjestystä ja kuria. Silti työtä kuvaillaan vuorovaikutteiseksi ja oppilaan kohtaamista keskeiseksi. Opettajat ovat pääosin kiinnostuneita nuorten elämismailmasta ja kokevat, että oppilaiden ymmärtäminen auttaa heitä kehittämään opetustaan oppilaslähtöisemmäksi ja siten innostavammaksi.

Palstalla määritellään opettajan työtä myös sopivan opettajuuden kautta. Harrastuspuheen lomassa ilmenee, että opettajan työtä ohjaavat vahvat rooliodotukset. Opettajan rooli seuraa myös vapaa-ajalle, mikä ilmenee muiden ihmisten yllättyneinä tai jopa paheksuvina reaktioina opettajien kertoessa erilaisista harrastuksistaan. Rooliin kuitenkin suhtaudutaan eri tavoin. Osa opettajista on sisäistänyt – osittain ehkä stereotypisenkin – kuvan opettajuudesta, ja kokee, että opettajamainen käytös seuraa heitä vapaa-ajalleenkin. Tällöin vaikuttaa, että opettajuus olisi hyväksytty osaksi omaa persoonaa ja sen nähdään pyrkivän pinnalle työn ulkopuolellakin. Toisia opettajia taas opettajarooli tuntuu ahdistavan: opettajat eivät koe sopivansa opettajuuden muottiin tai omasta ammatista ei haluta kertoa vapaa-ajalla. Näiden opettajien elämää rooli tuntuu kahlitsevan.

Opettajan työssä on useita hyviä puolia. Vaikka työelämän kuvaillaan yleisesti kehittyneen arvaamattommaksi ja pirstaleisemmaksi (ks. esim. Hakanen 2004, 251; Julkunen 2000; Julkunen & Nätti 1994), on opettajan ammatti edelleen vakaa. Työ tarjoaa säännölliset tulot ja työajat. Työpäivät ovat lyhyitä ja lomien pitkiä, mikä antaa tilaa aktiiviselle harrastamiselle. Opettajan työ mahdollistaa myös harrastamisen ja työnteon yhteensulattamisen: opettajan vapaus toteuttaa opetussuunnitelmaa parhaaksi katsomallaan tavalla antaa hänelle tilaa tuoda harrastustaan osaksi opetustaan esimerkiksi hyödyntämällä harrastuksen kartuttamaa tieto-taitoaan työssä tai jakamalla

harrastuksensa ”ilosanomaa” oppilaille. Tämän lisäksi esimerkiksi taito- ja taideaineiden opettajilla työn ja harrastuksen sisällöt saattavat olla hyvinkin yhtenevät.

Opettajan työssä erityisen palkitsevaa on oppimistulosten näkeminen. Työn tulos on siis konkreettisesti nähtävissä, vaikkakaan ei aina ihan sellaisena, mitä opettaja olisi toivonut: työssä on hyväksyttävä se, ettei kaikkeen voi vaikuttaa. Osittain opettajien on siis luotettava uskoon siitä, että omalla toiminnalla on jotakin merkitystä. Tämän lisäksi opettajan työlle haasteita asettaa fyysinen ympäristö melusaasteineen. Työtä raamittavat myös säännölliset aikataulut ja kiire: opettajalle ei ole mahdollisuutta venyttää työaamun alkua pidemmälle tai lukea päivän lehteä kesken työpäivää hetkinä, jolloin olo ei ole tuottavimmillaan. Opettajaa kuormittaa myös kommunikointi yhteistyökumppaneiden – oppilaiden vanhempien – kanssa sekä alati painava vastuu oppilaista. Vastuu ja velvollisuudet ilmenevät myös jatkuvan onnistumisen pakon tunteena: työssä ei saa mennä pieleen.

Vastapaino-palstalla luotu kuva opettajan työstä ilmentää työn monipuolisuutta. Bakkerin ja Demeroutin (2007) mallin mukaisesti myös opettajan työhön sisältyy työstressiin yhteydessä olevia riskitekijöitä, jotka voidaan luokitella työn vaatimus- ja voimavaratekijöihin. Aineistossamme vaatimuksia ja voimavaroja esiintyi melko tasaisesti, ja niiden painottaminen vaihteli yksilöittäin. Koska molempia tekijöitä esiintyy työssä kuin työssä, ei vaatimustekijöistä kannata suuremmin huolestua. Jos työn voimavarat ovat korkeat, kokee opettaja työn imua vaatimuksia kohdatessaankin (Bakker & Demerouti 2007, 312, 323). Tällöin työn imu ilmenee tarmokkuutena, työhön omistautumisena ja siihen uppoutumisena (Schaufeli ym. 2002, 74) – opettaja nauttii työstään, ja se varmasti myös heijastuu oppilaisiin. Sen sijaan vaatimustekijöiden ollessa korkeat ja voimavarojen matalat, työntekijä kuormittuu (Bakker & Demerouti 2007, 312, 323). Opettaja väsyä, kyynistyy ja hänen ammatillinen itsetuntonsa heikkenee (Hakanen ym. 2007, 498; Schaufeli ym. 2002, 72). Tällöin palautumisen tarve korostuu, ja jos palautuminen epäonnistuu, voi kuormittuminen johtaa työuupumukseen ja pahimmillaan terveysongelmiin sekä alalta poistumiseen (Perho 2009a, 232; Sonnentag & Zijlstra (2006, 331).

Työhyvinvoinnin näkökulmasta opettajan työn voimavaratekijöitä olisi siis perusteltua vahvistaa ja pyrkiä häivyttämään työn vaatimustekijöitä. Aineistomme perusteella opettajat nauttivat suomalaisen opetussuunnitelman löyhyyden tarjoamasta vapaudesta suunnitella ja toteuttaa opetustaan omia kiinnostuksen kohteita ja erikoisosaamista hyödyntäen. Saavutetuista työsuhte-
eduistakin kannattaa selvästi pitää kiinni, mikä kannustanee ainakin opettajien ammattijärjestöä jatkamaan työtään opettajien edunvalvonnan parissa. Sen sijaan opettajien työssään kohtaamalle kiireelle, onnistumispaineille, melulle sekä yhteistyöongelmille oppilaiden vanhempien kanssa tulisi tehdä jotakin. Jos yhä useampi opettaja saisi työssään astella opettajaa painein kuluttavan

energiapolun sijaan motivaatiopolkua pitkin (ks. luku 4.3), olisivat opettajat motivoituneempia, paremmin työhönsä sitoutuneita ja suoriutuisivat paremmin. Kenties oppimistuloksetkin paranisivat?

Opettajat ovat vapaa-ajallaan aktiivisia ja harrastavat monipuolisesti erilaisia harrastuksia. Vapaa-ajanvietto ja harrastaminen auttavat opettajia palautumaan työstään, mutta toisaalta vapaa-ajan toiminnoille annetaan myös muita merkityksiä. Opettajien vapaa-aika palauttaa heitä työstään kaikkien neljän palautumisen psykologisen mekanismin (Sonnentag & Fritz 2007) kautta.

Psykologinen irrottautuminen työstä onnistuu opettajilla erityisesti niiden toimintojen kautta, jotka auttavat viemään ajatukset pois työstä. Esimerkiksi luontokokemukset ja liikunta sekä näiden yhdistelmät auttavat unohtamaan huolet ja nollaavat ajatukset. Myös roolista irtautuminen heittäytymällä vaihteen vuoksi uuden oppijaksi opettamisen sijaan tai oman ammatti-identiteetin salaamalla auttavat irrottautumaan työstä. Rentoutuminen on toinen psykologinen palautumismekanismi, johon opettajat pyrkivät luonnossa liikkumisella. Myös mikä tahansa muu harrastus, joka tuottaa rentoutuneen olon, toimii. Useimmiten rentoutumista kerrotaan kuitenkin tapahtuvan juuri jonkin aktiivisen toiminnan kautta, eikä niinkään laiskottelun tai lepäilyn avulla. Passiivista oleilua eivät opettajat erityisemmin harrasta.

Eniten opettajat vaikuttavat palautuvan taidon hallintakokemuksia tuottavan toiminnan kautta. Opettajat etsiytyvät vapaa-ajallaan sellaisen toiminnan ääreen, jonka parissa he voivat kokeilla ja ylittää rajojaan sekä oppia uutta. Opettajat nauttivat tunteesta, joka syntyy onnistumisista ja itsensä ylittämistä. Osa opettajista etsii haasteita myös kilpailuista. Toisille sen sijaan hyväntekeminen ja ilon tuottaminen muille toimii tässä mekanismeissa parhaiten. Olennaista on, että opettaja saa itse valita, mitä vapaa-ajallaan tekee. Tätä kontrolli vapaa-ajalla -mekanismin kautta palautumista korostetaan kertomalla, kuinka vapaa-ajalla oma itseys ja ne itselle tärkeät asiat menevät kaiken edelle. Kun opettaja on työssään ensisijaisesti vastuussa muista ja toimii muita varten, halutaan vapaa-ajalla asettaa omat tarpeet ja halut kaiken edelle. Vapaalla opettaja tekeekin siis juuri sitä, mitä itse haluaa.

Palautumisen lisäksi vapaa-aika merkitsee opettajille kuitenkin myös muuta. Opettajat kaipaavat työn ulkopuolella erityisesti sosiaalista kanssakäymistä läheistensä kanssa. Yhteisten harrastusten kautta opettajat pääsevät viettämään odotettua aikaa oman perheensä tai ystäviensä kanssa. Harrastukset tuovat opettajien elämään samoista asioista kiinnostuneita uusia tuttavuuksia ja tarjoavat väylän yhteydenpitoon vanhojen ystävien kanssa. Harrastuksissa sosiaaliset merkitykset menevät jopa muiden alkuperäisten harrastukseen johtaneiden motivaatiosyiden edelle.

Opettajat ovat myös kiinnostuneita pitämään huolta fyysisestä terveydestään. Vapaa-ajalla on aikaa pitää yllä kuntoa ja toimintakykyä monipuolisten terveellisten elintapojen avulla. Iän

karttuessa tai kohdattua jonkin toimintakykyä rajoittavan sairauden fyysisen kunnon ylläpito nousee entistä tärkeämpään asemaan. Yksi tärkeä vapaa-ajanviettotapa opettajille on matkailu. Sen merkitystä ei erityisemmin eritellä, vaikkakin matkailun koetaan avaavan silmiä sille, kuinka etuoikeutettua oma elämä onkaan – matkailu auttaa opettajaa arvostamaan omaa arkeaan uudella tavalla. Koti- ja työympyröistä poistuminen saattaa kuitenkin merkitä opettajille myös konkreettista irrottautumista työstä ja ammatin vapaa-ajallekin seuraavista rooliodotuksista.

7.1 Kokonaisvaltainen elämä: vapaa-ajan ja työn yhteys

Miten vapaa-aika harrastuksineen linkittyy työhön? Oli opettajan työ sitten erityisen rankkaa tai ei, vaatii työ kuitenkin tekijältään ponnisteluja, jotta työtehtävistä selviydyttäisiin. Tämä aiheuttaa kuormittumista, josta työntekijä palautuessaan vähitellen toipuu. (Meijman & Murder 1998, 9, 24–25.) Työpäivän jälkeen opettajakin aloittaa työstäpalautumisprosessinsa. Vastapaino-palstalla esitellyn harrastuspuheen lomasta on luettavissa kuinka opettajien harrastukset toimivat palauttavina. Niiden kautta irrottaudutaan työstä psykologisesti, rentoudutaan, koetaan taidon hallintakokemuksia sekä kontrollia vapaa-ajasta (ks. luku 4.4). Palautumisen lisäksi vapaa-ajalta halutaan kuitenkin myös muuta, kuten sosiaalista kanssakäymistä, ja sitä käytetään kunnon ja toimintakyvyn ylläpitoon sekä matkailuun.

Palautumismekanismeihin liittyvissä toiminnoissa opettajilla korostuvat mielenkiintoisesti erityisesti psykologiseen irrottautumiseen luokittelemamme roolista irtautuminen. On kiehtovaa, kuinka voimakkaana opettajat roolivaatimuksensa kokevat. Kenties tiukkojen roolivaatimusten vuoksi myös kontrolli vapaa-ajalla -palautumismekanismi korostuu opettajilla. Vapaa-ajalla halutaan siis tehdä asioita täysin omaehtoisesti ja omaa itseä etusijalla pitäen. Työssäänhan opettaja on vastuussa muista ja pyrkii ennen kaikkea edistämään toisten hyvinvointia, kasvattamaan oppilaita kohti hyvää. Tällöin vapaa-ajalla on ymmärrettävää, että omat toiveet ja valinnat menevät kaiken edelle. Opettajarooliin suhtautuminen myös vaihtelee opettajasta riippuen. Osa opettajista ei missään nimessä halua käyttää ”omaa aikaansa” esimerkiksi yhteistyöhön vanhempien kanssa. Opettajan saattaa olla vaikea löytää oma opettajuuden toteuttamistapansa maailmassa, jossa hänen toisaalta pitäisi olla opettajana tavoitettavissa myös ilta-aikaan ja toisaalta pystyä kokemaan myös työstä irtautumista, jotta palautumista voisi tapahtua.

Lisäksi opettajat tuntuvat hakevan vapaa-ajaltaan erityisen paljon taidon hallintakokemuksia. Hakeutuvatko juuri opettajat muita ammattiryhmiä useammin taidon hallintakokemuksia tuottaviin aktiviteetteihin? Yksi syy tällaiselle toiminnalle voi löytyä opettajan työnkuvasta. Olennainen osa opettajan työtähän on uuden oppimiseen innostaminen. Opettajat kannustavat oppilaitaan

kokeilemaan uutta, ylittämään itsensä. Ehkä opettajat näkevät muita ammattiryhmiä tärkeämpänä itsensä jatkuvan kehittämisen, koska he työskentelevät oppimisen ja oivaltamisen parissa päivittäin. Lisäksi opettajat kertovat, että työssään heitä palkitsee erityisesti oppimistulosten näkeminen. Ehkä vapaa-ajalta haetaan juuri sitä samaa, oman oppimisen ja kehittymisen näkemistä, juuri tästä syystä.

Kaiken kaikkiaan opettajat näyttäytyvät Vastapaino-palstalla hyvin aktiivisina vapaa-ajantoimijoina. Artikkeleissa ei muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta kerrota opettajien viettävän vapaa-aikaa sohvalla maaten ja televisiota katsellen, vaikka tällainen matala-aktiiviteettinen toiminta olisikin tutkimusten mukaan palauttavaa (Sonnentag 2001, 203–205) ja vaikka suomalaiset siihen lisääntyvästi aikaansa käyttävätkin (Hämäläinen 2006, 15). Kuten jo tulososiossa uskalsimme epäillä, ehkä laiskottelun ja tekemättömyyden mainitseminen ei tässä yhteydessä ole opettajille sallittua. Toisaalta palstan funktio on esitellä henkilöiden erityisosaamista, eikä aiheena näin ollen ole suoraan vapaa-aika, vaan tietty tekeminen vapaa-ajalla. Tällöin low effort -tekemisiä ei nähdä edes mainitsemisen arvoisina.

Tutkimustuloksemme antavat aihetta pohtia myös sitä, millaiset henkilöt opettajan ammattiin hakeutuvat. Tulostemme perusteella työhön on hyvin joustavaa: opetusta on mahdollista toteuttaa omia kiinnostuksen kohteita ja intohimoja hyödyntäen, ja työpäivät ovat usein lyhyitä ja lomat pitkiä. Tällöin voi pohtia, onko kaikkien opettajien motivaationa kasvattaminen ja opettaminen, vai nähdäänkö työ vain keinona ansaita rahaa ja mahdollisuutena oman itsen toteuttamiselle. Tämä ajatus noudattelee yleistä työhön liittyvän tutkimuksen linjaa, jossa todetaan harrastusten olevan työn asemesta yhä useammin se, mihin ihmiset samaistuvat (Riikonen 213, 192). Aineistomme perusteella opettaja on myös saattanut suunnitella ensin jotain muuta ammattia omaan kiinnostukseen – tanssiin, runouteen, urheiluun, kuvataiteeseen – liittyen, ja päätynyt lopulta opettajaksi. Onkin tarpeen tutkailla sitä, millaista opetusta tuottaa opettaja, joka olisi alun perin halunnut jotain muuta kuin mihin on päätynyt. Tekeekö opettaja työtään intohimolla vai haluaisiko hän oikeasti paneutua johonkin ihan muuhun?

7.2 Luotettavuudesta

On hyvä kysymys, kuinka luotettavasti palsta kuvaa opettajan työtä ja vapaa-ajan merkitystä opettajille. Vastapaino-palstallahan ei ole vakituisia kirjoittajia, vaan sitä kirjoittavat useat eri toimittajat. Palsta ei siis ole tavoitteiltaan yhteneväinen, vaan palstalla näkyy jokaisen kirjoittajan – ja opettajan – kädenjälki. Toisaalta opettajan ammattiin liittyvät taustaoletukset eivät ole vain yhden, vaan lukuisien eri kirjoittajien ja opettajien yhdessä muovaama kuva opettajan työstä ja harrastamisesta. Osassa artikkeleista puhe opettajuudesta puuttuu kokonaan ja toisissa kaikki vapaa-

ajankin toiminnot kytkeytyvät opettajuuteen. Tähän vaikuttaa sekä toimittajan ote palstan tekstiin että haastellun opettajan persoona ja se, kuinka opettaja haluaa omasta työstään ja vapaa-ajastaan viestiä. Yhtä kaikki, yhtenä selvänä tutkimustuloksenamme on se, että osa opettajista haluaa puhua työstä ja harrastuksesta – elämästään yleensä – kokonaisuutena, jossa opettaminen ja vapaa-ajan valinnat kytkeytyvät toisiinsa. Toisilla puhe vapaa-ajasta peittoaa opettamiseen liittyvät aiheet ja vapaa-aika vaikuttaa selvästi olevan se, jolloin elämää *eletään* ja toteutetaan *itseä*. Tällöin korostuu erittely opettajaroolin ja muun roolin välillä. Tämä ei väistämättä tarkoita sitä, ettei opettaja pitäisi työstään, mutta työ ja vapaa-aika halutaan tietoisesti tai tiedostamatta pitää toisistaan erillään.

Päätimme puhua tutkimuksessa yleisesti opettajista erittelemättä heitä luokka- tai koulutusasteittain. Palstan henkilökuvissa esiintyy sekä luokanopettajia, aineenopettajia että muita toisen asteen opettajia sekä muutama yksittäinen muu opettaja. Oma luokanopettajaopiskelijataustamme on saattanut vaikuttaa siihen, miten tutkimuksemme on suuntautunut. Jo pelkkä koulu sanana voi tuottaa meille tiettyjä mielikuvia, joiden pohjalta tutkimuksemme linjat ovat valikoituneet. Olemme saattaneet käsitellä koulua peruskoulun pohjalta, vaikka jotkut ammattioppilaitokset voivat olla fyysisiltä tiloiltaankin erilaisia kuin peruskouluoppilaitokset. Opettaja-nimitystä käytetään yleisesti kaikista opettajista lastentarhasta aikuisoppilaitoksiin. Uskomme, että kaikkia opettajia koskevat tietyt opettajuuteen liittyvät oletukset, hiukan vaihdellen sen mukaan, millä koulutusasteella opettaja toimii. Vaikka katsomme koulua, opettajaa ja opettajan työtä luokanopettajanäkökulmasta käsin, olemme kuitenkin pyrkineet ymmärtämään myös aineenopettajien ja ammatillisten opettajien sekä muiden tutkimuksessa esiintyvien opettajaryhmien näkökulmasta ja ottaa huomioon esimerkiksi seikkoja, joiden suhteen opettajien työnkuva eri instituutioissa saattaa erota toisistaan.

Olemme tässä tutkimuksessa käsitelleet luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyviä näkökohtia jo tutkimusmenetelmistä kertovassa luvussa 5.6. Ammattilehtiaineisto, kuten todettua, ei edusta kaikkia Suomen opettajia. Kaikki opettajat eivät edes kuulu ammattijärjestöön. Käyttämällä valmista dokumenttiaineistoa pääsimme kuitenkin käsiksi aineistoon, johon emme mitenkään, esimerkiksi haastattelukysymyksillä, voineet vaikuttaa.

7.3 Lopuksi

Miksi opettajien ammattilehdessä ylipäättään julkaistaan tällaista palstaa? Tutkimusprosessimmehan sai kimmokkeensa siitä, että koimme opettajanraakileina lehteä lukiessamme saavamme palstasta lisäpainetta omaan opettajuuteemme: kaikkien yhteiskunnan eri tahojen opettajille asettamien vaatimusten lisäksi meidän pitäisi vielä olla sellaisia, kuin nuo valmiit opettajat tuolla palstalla.

Intohimoisia harrastajia ja yli-ihimisiä, jotka menestyvät urheilulajissaan, luovat taidetta akvarellimaalausten, improvisaatioteatteriesitysten ja runojen muodossa, matkailevat ympäri maailmaa, julkaisevat kirjoja, parantavat maailmaa vapaaehtoistyötä tekemällä ja ylittävät rajojaan. Haluaako Opettaja-lehti todella saada meidät tuntemaan näin?

Tutkimusprosessimme aikana olemme ymmärtäneet, että palstan tarkoitus saattaa sittenkin olla juuri päinvastainen. Virallisestihan palstaa on ainoastaan kuvailtu lyhyesti ja ytimekkäästi lehden jälkiruoaksi (Laaksola 2013, 25). Tutkimuksemme valossa palstalla voi nähdä kuitenkin olevan syvempikin merkitys kuin ainoastaan pieni piristys lehden muun, painavan asian päälle. Palstalla harrastuksistaan kertoessaan opettajat kuvaavat – kenties heidän tiedostamattaan – harrastuksensa toimivan työstä palauttavana. Harrastuspuheesta löytyy viitteitä jokaiseen palautumisen psykologiseen mekanismiin. Harrastus onkin siis erittäin tärkeä opettajan hyvinvoinnin ylläpitäjä. Työhyvinvointia tukevan palautumisen lisäksi harrastuksen avulla ylläpidetään myös sosiaalisia tarpeita sekä fyysistä kuntoa ja toimintakykyä. Opettajan oma juttu, se rakas harrastus, on siten erittäin tärkeässä roolissa tämän kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta.

OAJ:n tehtävänä on työmarkkinajärjestönä hoitaa opetuslalla toimivan jäsenistönsä edunvalvontaa turvaamalla heidän oikeudellinen asemansa, parantamalla heidän yleistä taloudellista ja sosiaalista asemaansa sekä työolosuhteita (”Mikä OAJ on?”. OAJ:n www-sivusto 27.9.2015). Opettaja-lehti ammattijärjestön poliittisena äänitorvena on yksi tärkeä kanava suomalaiselle koulutuskeskustelulle (Räisänen 2008, 106; 2014, 143), mutta se tarjoaa myös tietoa ja työkaluja ammatissa kehittymisen ja jaksamisen tueksi sekä rakennusaineita opettajaidentiteetin vahvistamiseen (Opettaja 2013a). Julkaisemalla palstaa, jossa opettajat kertovat itselle tärkeästä jutustaan, omasta harrastuksestaan, Opettaja-lehti toteuttaa jaksamisen tukemistehtävänsä kiinnittämällä huomiota opettajien hyvinvoinnin rakennusaineisiin. Palstan sanomaksi muodostuu lopulta viesti oman intohimon löytämisen tärkeydestä. Jos ja kun työ enemmän tai vähemmän kuormittaakin, ei opettajankaan tule vaipua epätoivoon, vaan etsiä tukea työn ulkopuolelta. Jokaisella yksilöllä on mahdollisuus löytää oma, parhaiten työstä palautumista tukeva ja muutenkin elämälle sisältöä antava harrastuksensa. Oman jutun löytäminen on erittäin tärkeää, ja ehkä jopa tärkeintä jaksamisen kannalta. Jos ei ole opettajaa, joka työtä jaksaisi ja haluaisi tehdä, ei lopulta ole enää itse työtäkään.

Yksi opettajan ammatin haasteista on sen kokonaisvaltaisuus. Opettajan on mahdollistaa kehittää omaa asiantuntijuuttaan ja tieto-taitoaan oppimalla itse uusia asioita ympäröivästä maailmastaan. Opettajat keräävät opetusmateriaalia vapaa-ajallaan, syventävät työssä tarvittavaa yleistietoa ja harrastavat samoja asioita kuin oppilaatkin, jolloin he kokevat pystyvänsä oman harrastuksen avulla kytkemään myös opetuksen paremmin oppilaiden kokemusmaailmaan.

Tällainen vapaa-ajan ja työn kytkeytyminen toisiinsa ei kuitenkaan tutkimuksemme mukaan välttämättä edistä työstä palautumista. Työn hyödyksi käytettävä vapaa-ajan toiminta saattaa auttaa työn tekemisessä, mutta ei välttämättä palauta siitä. On siis syytä nähdä opettajan työstä ja vapaa-ajasta koostuva elämä kokonaisuutena ja pyrkiä balanssiin: välillä opettajan tulee tietoisesti poistua opettajaroolista, jotta palautumista tapahtuu, mutta toisaalta opettajan on myös hyvä kehittää itseään ammatillisesti vapaa-ajan toiminnoissa.

Tutkimusprosessimme aikana löysimme tutkimaamme Opettaja-lehden Vastapaino-palsta vastaavia artikkelipalstoja myös muista ammattilehdistä. Esimerkiksi psykologien ammattilehti Psykologin palsta on nimeltään ”Psykologi harrastaa”, ja se noudattelee samanlaista kaavaa kuin Vastapaino-palsta: esittelee henkilön ja tämän harrastuksen sekä hieman työtä ja muuta henkilön elämään liittyen. Luettuamme parisenkymmentä juttua psykologin harrastuksista, huomasimme myös psykologien kertovan käyttävänsä harrastustaan avuksi työssään. Onko tämä puhe ominaista nimenomaan ammattilehdessä? Olisi mielenkiintoista jatkaa tutkimustamme ja verrata eri tieteenalojen ammattilehtien harrastuspalstoja toisiinsa ja ymmärtää sen kautta sitä puhetta, jota henkilöt omasta työstään ja vapaa-ajastaan ammattilehtikontekstissa tuottavat.

Lisäksi olisi tutkimisen arvoista selvittää, millaisia merkityksiä eri ammattiryhmät antavat vapaa-ajalleen. Tässä tutkimuksessa opettajat palautuvat vapaa-ajallaan työstään erityisesti roolista irtautumisen kautta sekä haastamalla itseään ja kokemalla siten taidon hallintaa. Olisi kiehtovaa selvittää, liittyikö myös muihin ammatteihin vastaavanlaista tarvetta työroolista irtautumiselle. Lisäksi jo edellä mainitun opettajien itsensähaastamis- ja -ylittämismallin yleisyyden selvittäminen olisi kiintoisaa. Ovatko tällaiset tavoitteet luontaisia vain opettajille ja kertovat siten jotakin olennaista opettajien persoonasta, vai onko itsensä haastaminen ja kehittäminen yleinen palautumismekanismi myös muiden ammattien edustajilla? Olisi mielenkiintoista myös vertailla eri opettajaryhmiä toisiinsa ja tutkia, esiintyykö esimerkiksi aineenopettajien ja luokanopettajien välillä eroa harrastamisessa, ja miten aineenopettajille tyypillinen kiinnostus omaan aineeseen myös vapaa-ajalla vaikuttaa työstä palautumiseen. Toisaalta voisi ajatella, että yksilöiden tarve itsensä kehittämiseen on osittain seurausta myös työelämän pirstaloitumisesta ja jatkuvasta muutoksesta. Nykyään työntekijältä odotetaan aiempaa enemmän joustavuutta ja kykyä oppia uutta nopeassa tahdissa. Tämä vaatimus on voinut siirtyä vapaa-ajallekin: kenties yhteiskunnassa arvostetaan juuri nyt yksilöitä, jotka eivät lepää laakereillaan, vaan kehittävät itseään jatkuvasti. Nykyajan renessanssi-ihminen loistaa niin työssään kuin vapaa-ajallaankin. Jos kimmoke uuden oppimiseen tulee kuitenkin yksilön itsensä ulkopuolelta, on syytä epäillä, toimivatko taidonhallintakokemukset enää samalla tavalla työstä palauttavina. Palautumismekanismien yleisyyden ja toimivuuden

laajempikin tarkastelu muuttuneiden yhteiskunnan ja työelämän arvojen näkökulmasta olisi siis kiintoisaa.

8 LÄHTEET

- Aalto, H-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2008. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030 menestyksen eväät tulevaisuudessa. Hankkeen loppuraportti. TUTU-julkaisuja 1/2008. Tulevaisuuden tutkimuskeskus.
- Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere: Juvenes Print - Tampereen yliopistopaino Oy.
- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Alexander, P. A., Schallert, D. L. & Reynolds, R. E. 2009. What is learning anyway? A topographical perspective considered. *Educational Psychologist* 44(3), 176–192.
- Almiala, M. 2008. Mieli paloi muualle – opettajan työuran muutos ja ammatillisen identiteetin rakentuminen. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 128. Akateeminen väitöskirja. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-171-7/urn_isbn_978-952-219-171-7.pdf. Viitattu 3.6.2015.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. 2007. The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology* 22:3, 309–328.
- Ball, S. J. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutus- politiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 21–43.
- Ballet, K. & Kelchtermans, G. 2008. Workload and willingness to change: disentangling the experience of intensification. *Journal for Curriculum Studies* 40 (1), 47–67.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsinki: Yliopistopaino.
- Cygnaeus, U. 1910. Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, A. 1975. Sosiologian tutkimusmenetelmät 2. Porvoo: WSOY.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Alkuperäinen julkaisuvuosi 1998. Tampere: Vastapaino.

Eväsoja, H. & Keskinen, S. 2005. Opettaja auktoriteettina ja vallankäyttäjänä. Teoksessa S. Keskinen (toim.) *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä*. Artikkelisarja. OKKA-säätiön vuosikirja 2005. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy.

Gadamer, H-G. 2005. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Käännös Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.

Grumet, M. 2003. *My teacher's body*. Teoksessa D. Freedman & M. S. Holmes (toim.) *The teachers's body. Embodiment, authority and identity in the academy*. Albany: State University of New York Press.

Haavisto, I. 2010. *Työelämän kulttuurivallankumous: EVAn arvo- ja asennetutkimus 2010*. Helsinki: Taloustieto. http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2010/04/tyoelaman_kulttuurivallankumous.pdf. Viitattu 3.6.2015.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. 2006. Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43:6, 495–513.

Hakanen, J. 2004. Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. *Työ ja ihminen*. Tutkimusraportti 27. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hanifi, R. 2005. Ikääntyneiden osallistava vapaa-aika. Teoksessa M. Liikkanen, R. Hanifi & U. Hannula (toim.) *Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä. Vapaa-ajan muutokset 1981–2002*. Helsinki: Tilastokeskus, 169–187.

Hannus, S. 2007. Monikerroksinen uusi hallinnan tapa alakoulussa. *Kasvatus* 38 (5), 400–416.

Happonen, H. 2002. Koulu opiskeluympäristönä. Julkaisussa *Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:27.

Hargreaves, A. 1994. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.

Hebert, E. A. 1998. Design Matters: How school environment affects children. *Educational Leadership* 56 (1), 69–70.

Heikkinen H. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 175. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Hendersson, A. & Rowe D. E. 1998. *A healthy school environment*. Teoksessa E. Marx, F. Wooley & D. Northrop (toim.) *Health is academic. A guide to coordinated health problems*. New York: Teachers College Press.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. *Tutki ja kirjoita*. 15.–16. painos. Alkuperäinen julkaisuvuosi 1997. Helsinki: Tammi.

- Hochschild, A. R. 2001. *The time bind: when work becomes home and home becomes work*. New York: Henry Holt.
- Huttunen, R. & Kakkori, L. 2007. Aristoteles ja pedagoginen etiikka. *Niin & Näin* 13(1): 83–90.
- Hämäläinen, T. 2006. Kohti hyvinvoivaa ja kilpailukykyistä yhteiskuntaa: kansallisen ennakkointiverkoston näkemyksiä Suomen tulevaisuudesta. Sitra.
https://www.sitra.fi/julkaisut/ennakkointiverkostoraportti1_www.pdf. Viitattu 3.6.2015.
- Härmä, M., Hublin, C., Kukkonen-Harjula, K., Kronholm, E., Paunio, T., Puttonen, S. & Stenberg, T. 2011. Nukuitko hyvin? Työperäiset unihäiriöt ovat yksilöllisiä. Teoksessa P. Pietikäinen (toim.) *Työstä, jouta ja jaksa. Työn ja hyvinvoinnin tulevaisuus*. Gaudeamus Helsinki University Press, 79–91.
- Ikonen, H-M. 2010. Muutu ihmiseksi, joka olet. *Maalla-lehti jälkimodernin työntekijän ja paikan kuvaajana*. *Alue ja ympäristö* 2010:2, 39–52.
- Jallinoja, R. 2000. *Perheen aika*. Helsinki: Otava.
- Jokinen, H., Taajamo, M., Miettinen, M., Weissmann, K., Honkimäki, S., Valkonen, S. & Välijärvi, J. 2013. Pedagoginen asiantuntijuus liikkeessä -hankkeen tulokset. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Julkunen, R. 2000. Työelämänpolitiikka. Teoksessa T. Hoikkala & J. P. Roos (toim.) *2000-luvun elämä. Sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteesta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Julkunen, R. & Nätti, J. 1994. Joustavaan työaikaan vai työajan uusjakoon? Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, R., Nätti, J. & Anttila, T. 2004. *Aikanyrjähdys. Keskiluokka tietotyön puristuksessa*. Tampere: Vastapaino.
- Juniu, S. 2000. Downshifting. Regaining the essence of leisure. *Journal of Leisure Research* 2000, 32 (1), 69–73.
- Jussila, J. 1976. Peruskoulun luokanopettajan koulutukseen hakeutuminen ja sen motiivit. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Tutkimuksia 52.
- Jussila, M. & Lauriala, A. 1989. Luokanopettajaksi opiskelevien uranvalintamotiivit, koulutusodotukset sekä koulutus- ja kenttäkokemukset; Oulun yliopiston vanhanmuotoisen koulutuksen läpikäyneiden seurantatutkimus vuosilta 1975–1988. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 61. Oulu: Monistus- ja Kuvakeskus.
- Kamila, M. 2010. Luokanopettajaopiskelijan mielikuvia opettajan ulkoisesta olemuksesta. Teoksessa E. Ropo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) *Toisensa kohtaavat ainedidaktiikat*. Tampere: Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisusarja A31.
- Kamila, M. 2012. *Katsojana ja katsottuna. Opettajan kontrolloitu ulkoasu*. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Karasek, R. A. 1979. Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285–308.

Karhu, P. 2014. Hakeminen opettajankoulutukseen. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.) Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: Opetushallitus, 53–63. http://www.oph.fi/download/156282_opettajat_suomessa_2013.pdf. Viitattu 5.6.2015.

Kari, J. 1996. Opettajan ammatti ja kasvatustietoisuus. Helsinki: Otava.

Kari, J. & Varis, E. 1997. Koulutukseen kohdistuvien odotusten toteutuminen. Teoksessa J. Kari, H. Heikkinen, P. Räihä & E. Varis. 1997. Lähtisinkö opettajaksi? Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 64, 44–65.

Karvonen, J. 1970. Opettajainvalmistuslaitokset opiskelijoiden eräiden persoonallisuuspiirteiden, asenteiden ja normien välissä. Opettajaksi valmistuvien uranvalintamotiiveista ja uskonnollisista normeista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.

Kemppinen, L. 2006. Mallikansalaisesta oppimiskonsultiksi – muuttuvat opettajaihanteet. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi: kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–52.

Kemppinen, L. 2007. Ihannehakijan muotokuva – epävirallinen valintakoekeskustelu ja opettajuuteen liitetyt uskomukset. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Juva: PS-kustannus, 185–227.

Kielitoimiston sanakirja. 2015. Kotimaisten kielten keskuksen verkkojulkaisuja 35. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. <http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/> Viitattu 23.6.2015.

Kinnunen, U. & Feldt, T. 2008. Stressi työelämässä. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Juva: WS Bookwell Oy, 13–37.

Kinnunen, U. & Mauno, S. (toim.) 2009. Irtiottoja työstä: työkuormituksesta palautumisen psykologia. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy.

Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajan ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteita. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakkointihankkeen (Opepro) selvitys 14. Helsinki: Opetushallitus.

Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.

Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2010. Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 109–114.

Kumpulainen, T. (toim.) 2014. Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: Opetushallitus.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uudistettu painos. Vastapaino: Tampere.

Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Kasvatustieteen väitöskirja. Turku: Turun Yliopisto.

Kuuskorpi, M. 2013. Uudet oppimisprosessit haastavat koulun tilaratkaisut. Teoksessa Uusi oppiminen. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013, 35–40.

Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010 – WHO-Koululaistutkimus (HBSC-Study). Opetushallitus ja Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen seurantaraportit 2012:8.

Laaksola, H. 2011. Koulu on kuin kone. Opettaja 34/2011, 8–13.

Laaksola, H. 2013. Ammatin arvostuksen näyteikkuna. Opettaja 11/13, 24–25.

Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Launis, K. & Koli, A. 2005. Opettajien työhyvinvointi muutoksessa. Teoksessa A-L. Karhula (toim.) Työ ja ihminen 19:3. Helsinki: Työterveyslaitos, 350–366.

Laursen, P. F. 2006. Aito opettaja. Opas autenttiseen opettajuuteen. Helsinki: Finn Lectura.

Leadbeater, C. & Miller, P. 2004. The Pro-Am Revolution: How enthusiasts are changing our economy and society. London: Demos.
<http://www.demos.co.uk/files/proamrevolutionfinal.pdf?1240939425>. Viitattu 1.6.2015.

Leino, A. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.

Liikkanen, M. 2009. Johdanto. Teoksessa M. Liikkanen (toim.) Suomalainen vapaa-aika. Arjen ilot ja valinnat. Helsinki: Gaudeamus.

Liikkanen, M. 2005. Vapaa-aika muutoksessa – merkitykset, rajoitteet ja valinnat. Teoksessa M. Liikkanen, R. Hanifi & U. Hannula (toim.) Yksilöllisiä valintoja, kulttuurien pysyvyyttä: vapaa-ajan muutokset 1981–2002. Helsinki: Tilastokeskus, 7–30.

Liikkanen, M. 1994. Vapaa-aika. Teoksessa Naiset ja miehet Suomessa 1994. Elinolot 1994:2. Helsinki: Tilastokeskus.

Lindgren, S. 1995. Esipuhe. Teoksessa L. Kannas (toim.) Koululaisen kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys. WHO-koululaistutkimus. Opetushallitus, Helsinki, 5–6.

Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Väitöskirja. Acta Universitatis Tampensis 1502. Tampere University Press.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.

Malinen, O., Väisänen, P. & Savolainen, H. 2012. Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. The Curriculum Journal 23 (4), 567–584.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus, Helsinki.

- Meijman, T. F. & Murder, G. 1998. Psychological aspects of workload. Teoksessa P. J. D. Drenth & H. Thierry (toim.) Handbook of work and organizational psychology: Vol. 2. Work Psychology. Hove, England: Psychology Press, 5–33.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41, Suomen Kasvatustieteellinen seura, 7–11.
- Meriläinen, M. & Piispanen, M. 2012. Learning as a phenomenon – Manuscript of phenomenon based learning. Teoksessa: L. Gómez Chova, A. López Martínez & I. Candel Torres (toim.) International Association of Technology, Education and Development Proceedings of EDULEARN12 Conference, 5447–5454.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative data analysis. 2. painos. California: Sage.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Mäkikangas, A. 2007. Personality, well-being and job resources. From negative paradigm towards positive psychology. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 320.
- Mäkikangas, A., Feldt, T. & Kinnunen, U. 2008. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa U. Kinnunen, T. Feldt & S. Mauno (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Juva: WS Bookwell Oy, 56–74.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 9–21.
- Nuikkinen, K. 2006. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.
- Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännön kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Väitöskirja. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.
- Nummenmaa, A. R. & Välijärvi, J. 2006. Lukijalle. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä. Jyväskylän yliopistopaino. 3-4.
- Numminen, J. 1993. Opettajapersoonallisuuden kasvattaminen. Teoksessa E. Korpinen (toim.) Opettajaksi oppimaan – kasvattajaksi kasvamaan. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 7, 29–38.
- OAJ:n www-sivusto. <http://www.oaj.fi/> Viitattu 27.9.2015.
- Ojakangas, M. 2001. Pietas – kasvatuksen mahdollisuus. Helsinki: Summa.
- Onnismä, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf. Viitattu 15.6.2015.

Opettaja. 2013a. Opettaja-lehti uudistuu. Opettaja 10/13, 44.

Opettaja. 2013b. Suomen vanhin aikakauslehti – opetusalan tietoa yli sata vuotta
http://www.opettaja.fi/portal/page_pageid=95,82039&_dad=portal&_schema=PORTAL. Viitattu 10.9.2015.

Opettaja-lehden www-sivusto. <http://www.opettaja.fi/> Viitattu 10.9.2015.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.

Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. Opettajien työssä jatkaminen ja jaksaminen. QPS Nordic-ADW - Monitoring Age Diverse Workforce. Helsinki: Työterveyslaitos.

Perho, H. 2009a. Ennustavatko opintoja edeltävä ammatillinen suuntautuminen, persoonallisuus ja opetustaito luokanopettajien työuupumusta? Kasvatus 40 (3), 231–243.

Perho, H. 2009b. Hakijoiden ammatillisen suuntautumisen ja piirteiden sekä luokanopettajavalintojen yhteydet opettajana pysymiseen, valintatyytyväisyyteen ja työn imuun. Teoksessa T. Aarrevaara & T. Saarinen (toim.) Kilvoittelusta kilpailuun? Artikkelikokoelma Korkeakoulutuksen juhlasymposiumista 25.–26.8.2008. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 209–233.

Perho, H. 2009c. Työn vaatimukset ja voimavarat nais- ja miesluokanopettajien työuupumuksen, ammatinvalintatyytyväisyyden ja työn imun tekijöinä. Teoksessa K. Kurtakko, J. Leinonen & M. Pehkonen (toim.) Opettajaksi kehittyminen, hyvinvointi ja oppimisen strategiat. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 19, 84–98.

Perttula, J. 2007. Ihminen matkustaa, mutta miksi? Teoksessa M. Kylänen (toim.) Articles on Experiences. 2. painos. Rovaniemi: University of Lapland Press, 62–79.

Peräkylä, A. 1990. Kuoleman monet kasvot. Jyväskylä: Vastapaino.

Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhältö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41, Suomen Kasvatustieteellinen seura, 53–74.

Pääkkönen, H. 2010. Perheiden aika ja ajankäyttö. Tutkimuksia kokonaistyöajasta, vapaaehtoistyöstä, lapsista ja kiireestä. Tutkimuksia 254. Helsinki: Tilastokeskus.

Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa Meurman-Solin & Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Gaudeamus. <http://www.mv.helsinki.fi/home/praatika/ihmistieteet.doc>. Viitattu 2.7.2015.

Richardson, P. W. & Watt, H. M. G. 2005. 'I've decided to become a teacher': Influences on career change. Teaching and Teacher Education 21, 475–489.

Riikonen, E. 2013. Työ ja elinvoima. Eli miksi harrastukset, leikki ja taide ovat siirtymässä työn ja työhyvinvointiajattelun ytimeen? Helsinki: Osuuskunta Toivo.

Roberts, K. 1999. Leisure in contemporary society. Wallingford, CABI.

- Räihä, P. 2007. Minua ei olisi pitänyt valita opettajankoulutukseen. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) *Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–157.
- Räsänen, M. 2008. Transformatiivisuuden säikeitä opettajapuheessa. *Kasvatus* 39(1), 6–19.
- Räsänen, M. 2014. Opettajat ja pirullisten aikojen koulutuspolitiikka. *Kasvatus & Aika* 8 (2), 75–79.
- Räsänen, T. 1996. Luokanopettajan työn kokeminen ja työorientaatio. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisuja, n:o 31.
- Räsänen, P., Arikoski, J., Mäntynen, P. & Perttula, J. 1999. Opettajuuden psykologia. Julkishallinnon koulutuskeskus Oy. Jyväskylä: Yliopistopaino.
- Saari, S. 2002. Opettajakoulutuksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 893.
- Sahlberg, P. 2012. The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. Teoksessa L. Darling-Hammond & A. Lieberman (toim.) *Teacher education around the world*. New York: Routledge, 1–21.
- Sala, E. & Rantala, L. M. 2012. Opetustilojen akustiikka ja ääniergonomia — tutkimuksesta toteutukseen. Työsuojelurahaston (TSR) hanke nro 109292. http://www.tsr.fi/c/document_library/get_file?folderId=13109&name=DLFE-6914.pdf. Viitattu 9.9.2015.
- Salmela-Aro, K. 2011. Mikä nuoria liikuttaa? Uupumuksesta intoon. *Tieteessä tapahtuu*, 29(4–5), 3–6.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää: raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Roma, V. & Bakker, A. B. 2002. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *The Journal of Happiness Studies*, 3:1, 71–92.
- Seikkula-Leino, J. 2007. Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Helsinki: Opetusministeriö. Koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Opetusministeriön julkaisuja 2007:28.
- Siegrist, J. 1996. Adverse health effects of high-effort/low-effort conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27–41.
- Siltaloppi, M. & Kinnunen, U. 2007. Työkuormituksesta palautuminen: psykologinen näkökulma palautumiseen. *Työ ja ihminen*, 21, 30–41.
- Siltaloppi, M. & Kinnunen, U. 2009. Vapaa-ajan merkitys työkuormituksesta palautumisessa. Teoksessa U. Kinnunen & S. Mauno (toim.) *Irtiottoja työstä: työkuormituksesta palautumisen psykologia*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 99–113.

- Siniharju, M. 2003. Kodin ja koulun yhteistyö peruskoulun alkuopetus-luokilla. Yhteistyön arvostus ja toteutuminen Helsingin kaupungin peruskoulujen alkuopetusluokilla lukuvuosina 1983–1984 ja 1998–1999. Helsingin yliopisto, Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 242.
- Sinkkonen, M. & Kinnunen, U. 1996. Vapaa-aika ja tyytyväisyys elämään. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Simola, H. 1995. Paljon vartijat. Suomalainen kansanopettaja valtiollisessa kouludiskurssissa 1860-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 137.
- Simola, H. 2004. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja Pisa:n ihme – Koulutussosiologisia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaa. Kasvatus 35 (1), 91–98.
- Sonnentag, S. 2001. Work, recovery activities, and individual well-being: A diary study. *Journal of Occupational Health Psychology* 6:3, 196–210.
- Sonnentag, S. & Fritz, C. 2007. The recovery experience questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12:3, 204–221.
- Sonnentag, S. and Zijlstra, F. R. H. 2006 Job characteristics and off-job activities as predictors of need for recovery, wellbeing, and fatigue. *Journal of Applied Psychology*, 91:2, 330–350.
- Suomen virallinen tilasto 2009. Ajankäyttötutkimus. Muutokset 1979–2009 2009. Helsinki: Tilastokeskus. http://www.stat.fi/til/akay/2009/02/akay_2009_02_2011-02-17_tie_001_fi.html. Viitattu 1.6.2015.
- Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Syrjäläinen, E. 1997. Arvioinnin avulla laatua kouluihin – markkinahumua vai koulurealismia. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Syrjäläinen, E. 2002. Eikö opettaja saisi jo opettaa? Koulun kehittämisen paradoksi ja opettajan työuupumus. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Helsingin yliopisto. Kasvatusalan tutkimuksia 31.
- Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika* 2 (1), 7–22.
- Tapscott, D. 2009. Grown up digital. How the net generation is changing your world? New York: McGraw Hill.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Juva: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Turunen, T. 2009. Nuorten palkansaajien työorientaatiot Suomessa. Tutkimus 18–29 -vuotiaiden suomalaisten palkansaajien työkeskeisyyttä lisäävistä yksilöllisistä taustatekijöistä. *Janus* 2009:1, 4–19.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2002. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitleminen. 2.painos. Helsinki: Edita. http://www.tenk.fi/hyva-tieteellinen_kaytanto/htkfi.pdf. Viitattu 30.9.2015.
- Työministeriö. 2002. Opetusala. Työvoiman kehittäminen ja ohjaus – tiimi. 2002. Edita Prima.
- Työsuojelusanasto. 2006. Helsinki: Työterveyslaitos ja Sanastokeskus TSK.
- Uusitalo, T. 2008. Opettaja oppilaan voimaannuttajana ihanneopettajan myyttiä uhmaten. Teoksessa K. Määttä & T. Uusitalo (toim.) *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Tampere: Juvenes print, 115–130.
- VAKAVA:n www-sivusto. <http://www.helsinki.fi/vakava>. Viitattu 4.10.2015.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf. Viitattu 2.7.2015.
- Veijola, A. 2013. Mitä tänään koulussa opit. *Kasvatus & Aika* 7 (4), 85–90.
- Vertanen, I. 2002. Ammatillinen opettajuus vuonna 2010. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajan työn muutokset vuoteen 2010 mennessä. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus. Hämeen ammattikorkeakoulu. Väitöskirja.
- Virta, A. & Kurikka, T. 2001. Peruskoulu opettajien kokemana. Teoksessa E. Olkinuora & E. Mattila (toim.) *Miten menee peruskoulussa? Kasvatuksen ja oppimisen edellytysten tarkastelua Turun kouluissa*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Väisänen, P. 2001. The attraction of the teacher's work. A comparative view on the decision to become a teacher. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Selosteita 80.
- Välijärvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) *Uusi koulu: oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.
- Värri, V-M. 2003. Kasvatus ja 'ajan henki'. Teoksessa L. Isosomppi & M. Leivo (toim.) *Opettaja vaikuttajana? Juhlaseminaari professori Juhani Aaltolan 60-vuotispäivänä 5.2.2002*. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 1, 44–62.
- Waring, A. 2008. Health club use and 'lifestyle': exploring the boundaries between work and leisure. *Leisure Studies* 27 (3), 295–309.
- Warr, P. 1987. Job characteristics and mental health. Teoksessa P. Warr (toim.) *Psychology at work*. Harmondsworth: Penguin Books, 247–269.
- Ylikännö, M. 2011. Sopivasti työtä ja vapaa-aikaa? Tutkimuksia ajankäytöstä eri elämäntilanteissa. *Sosiaali- ja terveysturvan tutkimuksia* 117. Väitöskirja. Helsinki: Kela. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/27398/Tutkimuksia117.-pdf?sequence=2>. Viitattu 3.6.2015.

Zacheus, T. 2008. Suomalaiset ja vapaa-aika. Raportti ISSP 2007 Suomen aineistosta. Yhteiskuntatieteellisen tietöarkiston julkaisuja 8. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

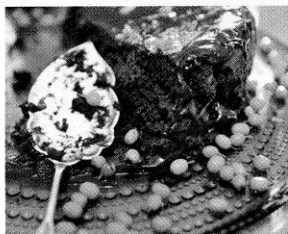
Zijlstra, F. R. H. & Sonnentag, S. 2006. After work is done: Psychological perspectives on recovery from work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15, 129–138.

Vastapaino

Kirja, kakku ja ystävät

Viisi opettajaa ja yksi järjen ääni kokoontuu kerran kuussa jakamaan lukukokemuksia.

SOILI HÄMÄLÄINEN TEKSTI, JOHANNES WIEHN KUVAT



Ajatusten jakamista

LUKUPIIRISSÄ MEILLE ON tärkeintä hauska yhdessäolo ja erilaisten ajatusten jakaminen.

LUKUPIIRISSÄ EMME MISSÄÄN nimessä halua kirjoitusanalyysiä, niuhottamista tai turhantärkeyttä.

LUKUPIIRISSÄ HALUAISIMME VIELÄ kokeilla kirjallista teemamatkaa Barcelonaan ja eläkkeellä Euroopan turneeta junalla periaatteen kaupunki + kirja.

Tuntuu, että aina kun kielenopettaja lukee sanan, niin sitä täytyy analysoida. Lukupiirissä on kiva kun voi lukea valmiita lauseita, eikä tarvitse korjata, espanjan, englannin ja ranskan opettaja **Mari Laakso-Suutari** sanoo.

Kotkalaisten opettajien lukupiiri, vahvistettuna yhdellä insinööriä, "järjen äänellä", on ammentanut ajatuksia kirjoista jo viisi vuotta. Vapaa keskustelu ja mutu-tuntumalta lukeminen on kuuden naisen lukupiirin henki.

Mukaan kuuluu yhdessäolosta nauttiminen kahveineen ja kakkuineen, johon siihenkin piirissä on otettu rento asenne:

– Yhtäkin suklaakakua ollaan kaavittu suoraan vuuasta! äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja **Minna Artimo** muistelee.

– Se on just sitä vastapainoa, kun ei ole mitään tuntuuunnitelmaa, sanoo S2- eli suomi toisena kielenä -opettaja **Jaana Kilpeläinen**.

LUKUPIIRI ON koonnut yhteen lapsuudenystäviä sekä opiskelu- ja työkavereita.

– Me puhuttiin Minnan kanssa kirjoista jo lapsena, vertailtiin mitä oltiin luettu ja tehtiin listoja, kehityksinsinööri **Taina Lintunen** kertoo.

Sunnuntai-ilta valittiin lukupiiriin illaksi, koska kaikki ovat silloin yleensä kotona. Opettajilla on aina töitä kotona, ja lukemiseen keskittyminen on todettu hyväksi tavaksi irrottautua niistä. Lukupiiri estää sunnuntain työahdistusta, ja kirjan ehtii sitten lukemaan loppuun vaikka samana päivänä.

Lukupiirin opettajat työskentelevät eri puolilla Kymenlaaksoa, mutta kaikki asuvat Kotkassa. Kokoontumisia on noin kerran kuukaudessa, kesällä kuitenkin vain yksi, kesäretki. Meren rannalla kun ollaan, retki suuntautuu aina samaan paikkaan, Pyhtään Kaunissaareen.

– Sauna, ruoka ja piknik. Ihanaa!

KIRJAN VALINTA on välillä kaaottinen tilanne,

joskus plarataan pokkarilistoja, joskus jollakin on selvä ehdotus.

– Alussa valittiin kirjat vuorotellen, siitä se on lipsunut huutoäänestykseksi, naiset kertovat nauraen.

Totta puhuen kirjavalinnassa on edetty varsin järjestelmällisesti. Kirjoja on valittu maanosien mukaan, joskus on kriteerinä ollut Finlandia-palkinto, joskus taas poimitu vuorotellen mies- ja naiskirjailijoita tai synkempää ja kevyempää. Kesäisin luetaan teemoittain: romantiikkakesä, sarjakuvakesä, henkinen kesä.

Keskustelussa vilahtelee kirjojen nimiä ja mielipiteitä niistä: *Alkemisti*, *Sarasvatin hiekkaa*, *Tumman veden päällä*, *Tuulen varjo*. Ja *Nenäpäivä*? "Ei me siitä tykätty."

– Minä kyllä tykkäsin *Nenäpäivästä*, painottaa S2-opettaja **Jarna Karhu** yleisen puheensorinan yli.

Vapaan keskustelun lomaan pujahtaa välistä analyysiäkin.

– Mari voi pohtia, että kukahan tämän on suomentanut, miten tämä oli alkukielellä? Ja voi sanoa että "ranskalainen vanhempi nainen ei käytä tällaista sanontaa", Lintunen kertoo.

– Kyllä me joskus puhutaan kielestäkin, esimerkiksi **Ulla-Lena Lundbergin** *Jäässä* oli outoja lauserakenteita, ja mietittiin, että ehkä siinä haettiin sitä vanhahtavuutta, äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja **Mia Nokso** huomauttaa.

TÄLLÄ KERTAA luettavana ollut **Hannu Väisäsen** Finlandia-palkittu *Toiset kengät* saa ryhmältä hyvää palautetta lapsuuden kuvauksesta, huumorista, kielestä ja ajankuvasta. Sarjan muut kirjat ovat myös alkaneet kiinnostaa.

Loppupäätelmä kustakin kirjasta syntyy keskustelun myötä. Joku tykkää kirjasta, joku toinen ei, joka tapauksessa mielenkiintoisinta on kuulla muiden mielipiteitä.

Parasta on, kun löytää uusia kirjoja, joihin ei ehkä ilman lukupiiriä olisi tarttunut. Vastaan tulee myös kirjailijoita, joista ei ole kuullutkaan. ●



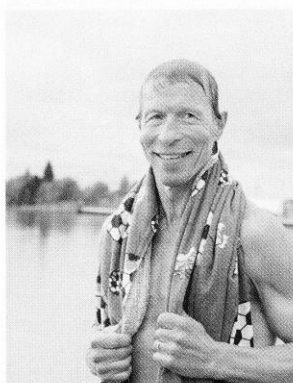
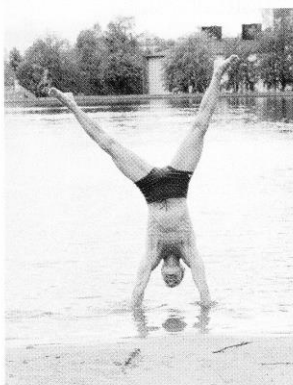
● Kirjoista keskusteleminen voi viedä Minna Artimon, Mia Nokson, Mari Laakso-Suutarin, Taina Lintusen, Jarna Karhun ja Jaana Kilpeläisen vaikka kirjamatkalle Barcelonaan. Nojatuolissa ja vielä oikeastikin.

Vastapaino

Kroolaten Ruotsiin

Mikko Heinosen tavoitteena on uida 200 joen yli ennen eläkkeelle jäämistä.

ULLA OJALA TEKSTI, TEIJA SOINI KUVAT



Saksassa Heinonen erehtyi pitämään avoviemärinä toimivaa kanavaa jokena.

arva on uinut Ruotsiin iloksen alasti. Oululainen **Mikko Heinonen** on.

– Osallistuin 13-vuotiaana isän pitämälle urheiluleirille Karungissa, kun hän tokaisi saunomisen lomassa, että

”lähetäänpä käymään Ruottissa”. Niin sitä uitiin Tornionjoen poikki suurella porukalla – **Mänty-rannan Eerokin** oli mukana – ja vastarannalla ihmeteltiin.

Tämän jälkeen Heinonen on ylittänyt uiden 168 muuta jokea kotimaassa ja ulkomailla. Varsinaiseksi harrastukseksi jokien ylitys äityi 80-luvulla, jolloin Heinonen ajoi Suomen voimisteluliiton koulutuspäällikkönä autolla ympäri Suomea ja uimiseen tykättyneenä pulahti luonnonvesiin aina tilaisuuden tullen. Hän alkoi myös merkitä ylityskerrat kalenteriin. Merkintä napsahtaa uimisesta vastarannalle ja takaisin.

Viimeksi mies on kauhonut kuusamolaisen Kolvanginjoen poikki. Leveyttä virralla on vajaat kymmenen metriä.

Piskuisin ylitetty joki lienee Oulun eteläpuolella virtaava Liminganjoki, joka on hädin tuskin viiden metrin levyinen.

– Levein ylittämäni joki taitaa olla se ensimmäinen eli Tornionjoki, sillä se lienee Karungin kohdalta hyvinkin kilometrin levyinen. Samaa suuruusluokkaa on Kemijoki, jonka ylitin Lautiosaaren kohdalta.

OULULAISESSA LAANILAN yläkoulussa ja lukiossa liikuntaa ja terveystietoa opettava Heinonen sanoo saavansa harrastuksestaan virkistystä, hyvän mielen ja kunnonkohotusta.

– Ja hauskaakin tämä on. En tiedä, kumpi on hausempaa: käsillä seisominen erikoisissa paikoissa vai jokien ylittäminen uiden.

Ikänsä telinevoimistelua harrastanut Heinonen on seisonut käsillään muun muassa Kiinan muurilla, Pietarinkirkon kupolissa Vatikaanissa ja opettajanhuoneen pöydällä. Kollegat ovat hengessä mukana Heinosen pyynnöissä ja kyselevät, mikä joki on tullut viimeksi ylitettyä tai missä on tullut harrastettua käsilläseisontaa.

Hienoin joenylitysmuisto liittyy Tonavaan, jonka Heinonen ylitti vuonna 1986 lomamatkallaan Wienissä. Seurana olivat joutsenparvi ja

paikallinen opiskelijaneiton. Tiber Roomassa on jäänyt mieleen pahanhajuisena ja likaisena, Reinillä Ingelheimissa ja Koblenzissa piti varoa vilkasta jokilaivaliikennettä.

Tokiossa mies ei päässyt jokeen laisinkaan.

– Minulla oli uimakampeet mukana, mutta paikallista elämänmenoa tunteneet seurueemme jäsenet sanoivat, että poliisi tulee korjaamaan sinut pois, jos menet veteen.

Heinosen uintikohteet valikoituvat sattumanvaraisesti sen mukaan, missä hän kulloinkin on kulun päällä.

– Esimerkiksi islantilaisjokia tuli ylitettyä samalla, kun osallistuin islannin kielen ja kulttuurin kurssille.

Aina eivät suunnitelmat toteudu. Kanariansaarilla sijaitseva joki jäi ylittämättä, kun uoma oli rutikuiva kesän jäljiltä.

HEINOSELLE EI OLE uintireissuilla sattunut haavereita. Kerran uidessa puhkesi ukonilma, mutta siitäkin mies selvi eihin nahoin.

– Tosin Reiniä ylittäessä kävi mielessä, olisiko päähän pitänyt pistää viirillä varustettu myssy vilkkaan jokilaivaliikenteen takia. Ja vaimo oli huolissaan Portugalissa Douro-joen voimakkaasta virtauksesta. Lontoon Thamesiin hän ei päästänyt minua turvallisuussyistä ollenkaan.

Heinonen ei ole myöskään sairastunut likaisista vesistä, vaikka sekin olisi ollut mahdollista esimerkiksi Saksassa. Siellä hän kavereineen erehtyi pitämään avoviemärinä toimivaa kanavaa jokena.

– Haistiin aika pahalle sen jälkeen.

Mitään erityisiä turvajärjestelyitä, kuten vierellä kulkevaa venettä, Mikko Heinonen ei ole tullut järjestäneeksi yhdellekään ylitykselle. Tavallisesti hänen vierellään ui vaimo tai kaveri. Saattaapa hän pyytää rannalta mukaansa jonkun aivan tuntemattomankin.

– Moskovajoen ylitin rannalla tapaamani kreikkalaismiehen kanssa.

Ensi kesänä on tarkoitus lähteä uimaan Venäjän Karjalaan, josta löytyy liuta historiallisia jokia: Siestarjoki, Vuoksi, Syväri ja Taipaleenjoki.

Tavoitteena on 200 joen ylitystä ennen eläkkeelle jäämistä. Siihen on aikaa parisen vuotta. ●

● Joen ylittämisessä uintityyli on vapaa eli Mikko Heinonen ui miellalan mukaan selkää tai rintaa taikka kroolaa. Oulujoen hän on ylittänyt useasti, muun muassa Tuiran uimarannan kohdalta.

